

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Secretaría de Investigación y Posgrado

La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro.

Libro de la Maestría en Educación
"Pedagogías Críticas y
Problemáticas Socioeducativas"

Flora M. Hillert
María José Ameijeiras
Nora Graziano
(compiladoras)

La mirada pedagógica para el siglo XXI : teorías, temas y prácticas en cuestión : reflexiones de un encuentro

Compilado por Flora M. Hillert ; Nora Graziano ; María José Ameijeiras.

1a ed. - Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2011.

212 p. ; 22x15 cm.

ISBN 978-987-1785-17-9

1. Educación. 2. Pedagogía. I. Hillert, Flora M., comp. II. Graziano, Nora, comp. III. Ameijeiras, María José, comp.

CDD 370.15

Fecha de catalogación: 22/07/2011

Esta publicación ha sido financiada con aportes de:

-FONCYT (Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica, de la Agencia Nacional de Promoción Cientifica y Tecnológica, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva)

-CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales)

y de los siguientes Proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, Programación Científica 2008 -2010:

-UBACyT F 082, Director Profesor Carlos Cullen Soriano, Facultad de Filosofía y Letras.

-UBACYT F089, Directora Profesora Silvia Y. Llomovatte, Facultad de Filosofía y Letras.

-UBACYT F010, Directora Profesora Flora M. Hillert, Facultad de Filosofía y Letras.

Universidad de Buenos Aires

Puán 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Primera edición agosto 2011

ISBN 978-987-1785-17-9

Tirada de esta edición: 1000 ejemplares

Diseño e impresión: Obra Completa

info@obra-completa.com.ar

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Libro hecho en Argentina

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Secretaría de Investigación y Posgrado

Maestría en Educación:
"Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas"
Jornadas:
"La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión"

7 y 8 de agosto de 2009

Directoras de la Maestría

Flora M. Hillert - Silvia Y.Llomovatte

Secretaria Académica

Anahí Guelman

Comité Académico

Sandra Carli, José Antonio Castorina, Carlos Cullen Soriano, Dora González,
Flora M. Hillert, Carina Kaplan, Silvia Y. Llomovatte, Graciela Morgade,
Julia Silber, Daniel H. Suárez

Comité Organizador de las Jornadas

María José Ameijeiras, Carlos A. Cavallo, Lucia Caride, Anahí L. Guelman,
Nora Graziano, Marina Heredia

Auspiciaron

Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL. UBA
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), FFyL. UBA.
CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales)
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT)

Índice

A modo de presentación. Silvia Llomovatte **9**

Primera parte: Mesas Redondas **13**

I. Lo pedagógico en las teorías y corrientes sobre la educación **15**

Presentación. Julia Silber 17

Algo nos pasa hoy con el conocimiento: pedagogía ¿dónde habitas? Carlos Cullen 22

La pedagogía como efecto de pensamiento. María Silvia Serra 27

Pedagogía, Ciencias de la educación y Teoría crítica de la Sociedad, un abordaje posible. Margarita Sgró 33

Lo implícito y lo explicito en los componentes pedagógicos de las teorías criticas en educación. Luis Rigal 40

II. Lo pedagógico en las nuevas temáticas educativas **51**

Presentación. Inés Cappellacci 53

Pedagogía y Ciencias Sociales. Herramientas teóricas para abordar la cuestión del conocimiento en la universidad pública. Sandra Carli 60

Gubernamentalidad, pedagogía y subjetividad: Políticas de escolarización y territorio en las sociedades de gerenciamiento. Silvia Grinberg 66

Sobre la tolerancia, los umbrales y los miedos: Las transformaciones en la sensibilidad sobre la violencia en la educación escolar. Carina V. Kaplan 75

La educación sexual integral como expresión del debate pedagógico. Graciela Morgade 85

Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa. Pablo Pineau 95

III. Lo pedagógico en las prácticas educativas 105

Presentación. Daniel Suárez..107

Los docentes como sujetos del campo pedagógico: una mirada desde las políticas educativas. Myriam Feldfeber...103

Pedagogía y movimientos sociales: Lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas. Anahí Guelman...120

Reflexiones pedagógicas en torno a procesos de escolarización de chicos y chicas en situación de calle. María Paula Montesinos y Ana Pagano 131

Algunas metáforas para pensar la especificidad de la intervención socio-pedagógica. Mónica Paso 139

La Investigación Acción Participativa y la educación Popular: su encuadre pedagógica. María Teresa Sirvent...150

Segunda parte: Relatorías.. 177

Grupo 1. 179
Armando Belmes (coordinador), Judith Naidorf, Judith Wischnevsky y Laura Tarrio (relatoras)

Grupo 2. 181
Víctor Piaggio (coordinador), Sofía Thisted, Gloria Zelaya (relatoras)

Grupo 3. 184
Malena Charovsky (coordinadora), Nora Graziano, Fernanda Saforcada (relatoras)

Grupo 4. 188
Silvia Sunsi (coordinadora), Maura Ramos (relatora)

Grupo 5. 192
Silvia González (coordinadora), Claudia Loyola, Silvia Satulovsky (relatoras)

Grupo 6. 195
Lidia Roccella (coordinadora), Mónica Descalzo, Mariana Vázquez (relatoras)

Grupo 7. 197
Flavia Gispert (coordinadora), Alejandro Vassiliades, María Gabriela Hernando (relatores)

Grupo 8. 200
César Linietsky (coordinador), Victoria Orce, Egle Pitton (relatoras)

A modo de Conclusión. Flora M. Hillert 205

A modo de presentación

Silvia Y. Llomovatte[1]

Nos dice Imanuel Wallerstein que este siglo XXI puede ser la oportunidad para la reconstrucción del mundo del saber como lo fue el período 1750-1850. El papel del profesional sería el de aportar sus habilidades para que podamos comprender la naturaleza de esta transición, y todavía más importante, para mostrarnos las opciones históricas que esta transición nos ofrece a todos, individual y colectivamente. Dado que este período es caótico y que es intrínsecamente imposible predecir su resultado, la labor de analizar la transición y las opciones que ella ofrece no es nada fácil ni evidente.

En el momento actual de la historia, vivimos la víspera de un nuevo futuro que no puede ser una simple reproducción del pasado, con exigencias diferentes para cada institución social; especialmente para aquella cuya función es entender al mundo y su proceso y formular propuestas para ayudar a la construcción del futuro. En particular cuando estamos enfrentados con una situación de crisis social y económica que la Universidad no puede ignorar.

La Universidad asume estas responsabilidades en sus acciones y se compromete con la elaboración y la implementación concreta de propuestas de acción, especialmente dirigidas a los sectores más afectados por la precarización de sus condiciones de participación social. La tensión permanente es hacia la redefinición de esa función social en su componente profundo de compromiso social y desarrollo de valores solidarios y colectivos.

En esa tensión se inscriben algunas de las acciones que los universitarios del campo de la educación y de la pedagogía hemos intentado llevar a cabo desde hace varias décadas: para nosotros, desde el Departamento de Ciencias de la Educación y desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA, algunas de estas iniciativas fueron las reuniones nacionales de cátedras de Pedagogía y materias afines y, más recientemente, esta Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas.

[1] Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Profesora Titular Plenaria de *Educación I*, Profesora Titular de *Sociología de la Educación*, en el Departamento de Ciencias de la Educación. Directora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas.

En cuanto a las reuniones, éramos seis o siete quienes soñamos el primero de estos encuentros en el verano de 1995, cuando nos reunimos en un aula muy pequeña en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Empezamos a pensar en cuán interesante sería institucionalizar algo que ya veníamos haciendo desde 1986: vincularnos entre las cátedras para discutir la problemática pedagógica que se presentaba en aquel momento de muy distintas maneras a lo largo del país. Y, en especial, discutir acerca de cómo abordarla en la universidad, una vez más re-ocupada en ese momento por el pensamiento crítico; cómo instalar nuevamente este campo de la Pedagogía en la academia, cómo hacer partícipes del mismo a los colegas más jóvenes y a los estudiantes. Hay que decir que empezamos a pensar en esas profundidades en el 95 y trece años después estamos en las vísperas, recién, del sexto encuentro en Rosario, no fue un camino sencillo.

En cuanto a esta Maestría, está a la vista en estas primeras Jornadas, la amplia convocatoria realizada a y aceptada por diversos actores pedagógicos. No hablábamos tanto de pedagogía en los ámbitos académicos hace muchos años, pero debo decir también que desde el 84 lo reclamábamos en las universidades públicas. No nos alcanzaba con su versión académica, la teoría de la educación; se hicieron esfuerzos permanentes, estoy mirando a Flora Hillert, para quitarle el carácter tecnocrático que se demandaba en muchos lugares del país.

Esta inauguración remite, como siempre ocurre en estos casos, a mucho más que lo racionalmente académico; es insostenible dejar de lado lo político, obviar lo personal. Decíamos en otro ámbito afín a éste de hoy que al revisar algunos aportes recientes de este controvertido, ambiguo, denostado, creativo, potencialmente subversivo, campo de la pedagogía crítica, se advierte que este campo, lejos de negar la posibilidad de un futuro para la universidad, es una apuesta al futuro.

Estamos acá para seguir pensando en cómo sentar las bases para un nuevo lenguaje pedagógico compartido entre algunos o muchos de los que están aquí, colegas de generación intelectual -pueden o no serlo de generación cronológica, las generaciones intelectuales desafían la cronología-, que sirva no sólo para nominar los efectos de las múltiples crisis sino también para acompañar las transformaciones que se avizoran desde adentro y desde afuera de la universidad, poder coordinar esfuerzos y creatividad con.

Ya entendimos que no hay un sujeto que necesite ser redimido y mucho menos hay un sujeto redentor, encarnado en los profesionales de la pedagogía; fracasados los modelos de educación de adultos y de educación popular pensada como modelo de educación sistemática, organizada, impartida y controlada exclusivamente desde el estado sin la participación de los interesados, estamos ahora preparados para abordarlo como campo "permanente" de lucha político.

Diferentes sectores de la sociedad tienen algo que decir acerca de lo pedagógico, no solo acerca de la institucionalización del campo y de la constitución de alternativas

educativas, sino también acerca de las bases sociales y políticas de los debates, aunque sea todavía incipiente y parece perdonable y hasta loable, que algunos universitarios tengamos escepticismo y desconfianza de nosotros mismos en este terreno, que implica aceptación y valorización del discurso del otro.

A más de medio siglo de cuestionamientos críticos surgidos desde nuestro propio seno, apenas nos hemos acercado a algunas respuesta a la realidad de la constitución del sujeto histórico en su contexto, que tampoco lograron explicar la supervivencia de la lucha, la obstinación del sujeto de la lucha de clases, de las luchas por la liberación, de las luchas contra la discriminación, las luchas contra el colonialismo en el interior del capitalismo globalizado.

Los pedagogos críticos en ámbitos de las Universidades de los países centrales denuncian que a la pedagogía crítica, tal como fue pensada en los 90, ha sido esterilizada, se le han limado los colmillos y se la ha despojado de lo que estaba en su corazón, que es la crítica desde la economía política de aquellos aspectos que desafían las relaciones sociales de producción y la sociedad de clases. En América Latina, donde desde el empuje de diversos sectores de la sociedad –pueblos originarios, mujeres, trabajadores excluidos, jóvenes, entre otros- se sueña, se vive y se lucha por una nueva refundación, aparecen voces que se preocupan por proponer de qué tendríamos que hablar cuando intentamos reconstruir un discurso y una praxis pedagógica para las universidades que tome en cuenta ese "renovado" fermento social. Esta es, sin duda, una de las preocupaciones fundantes de esta Maestría. Si lo consigue o no, solo se sabrá en un par de años, cuando aparezcan los trabajos poducidos por sus estudiantes y sus docentes.

En este encuentro los y las invito a pensar en el papel de la universidad. Esta es una propuesta seria: pensar en la refundación del discurso pedagógico y también en el papel de la universidad y en su aceptación, nuestra aceptación, a perder el monopolio; a discutir acerca del poder y, fundamentalmente, acerca de la construcción del poder; a discutir acerca del conocimiento y, fundamentalmente, acerca de la construcción de conocimiento. Y aquí posiblemente entraría la discusión acerca de la pedagogía de la lucha, pero ese es otro capítulo en esta historia.

Primera parte

1. Mesa Redonda: "Lo pedagógico en las teorías y corrientes sobre la educación"

Participantes: Carlos Cullen, Silvia Serra, Margarita Sgró y Luis Rigal.

Coordinadora: Julia Silber

Presentación

Julia Silber[1]

Los trabajos que se presentan a continuación expresan el pensamiento que, sobre la pedagogía, exponen destacados estudiosos de la educación. Por el escaso tiempo disponible por ellos, posiblemente muchas de sus ideas no han tenido posibilidad de desplegarse. Además mi análisis resultará necesariamente acotado ya que refiere sólo a sus ponencias y deja de lado muchas otras producciones en las que desarrollan más holgadamente esas mismas u otras ideas vinculadas. Sólo me cabe desear que tal limitación no vaya en detrimento de lo que entiendo que exponen de su postura hacia la pedagogía.

En lo que sigue intentaré reorganizar el conjunto de las cuatro presentaciones poniendo especial atención en las categorías comunes que las vinculan y señalando algunas diferencias notables. Al mismo tiempo trataré de respetar, en lo que me resulte posible, las voces y acentos de todos ellos.

Una de las posibles formas de abordar la tarea de presentación de estas exposiciones es diferenciar entre problemas ya clásicos de la pedagogía y nuevas problemáticas. De los primeros son destacables el debate pedagogía - ciencias de la educación, el carácter teórico-práctico de la pedagogía y su impronta ética. (Tal vez el carácter problemático de estas cuestiones, siempre apareciendo como irresueltas, constituya para la pedagogía una forma de ser o de vivir, que por su historicidad y sus dialécticas específicas, no se resolvieron nunca ni se vayan a resolver). Entre los nuevos temas, se encuentran cómo pensar una pedagogía política desde el pensamiento crítico y desde el potencial transformador de la educación, y el lugar protagónico otorgado a la subjetividad. Viejos y nuevos problemas son abordados por los autores mostrando las tensiones de las vinculaciones entre las marcas de origen y el devenir moderno de la pedagogía, y sus nuevas manifestaciones.

Puede sin embargo apreciarse –y no aparece como conflictivo pese a que constituyó una histórica y constante preocupación de la pedagogía- que no se coloca como problemático su carácter científico o no. Más allá de que se la nombre como mirada pedagógica, lo pedagógico, o pedagogía crítica, cuando se la define como disciplina científica es aclarado inmediatamente su carácter dinámico, histórico e imprevisible.

[1] Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Profesora Titular de *Pedagogía II* y *Teoría de la Educación*.

En cambio, todos se refieren a ella como un saber que pone en tensión otros saberes: en el caso de Cullen una de las tensiones es la que se produce entre sabiduría popular y ciencia; en Rigal, entre los saberes técnicos y cotidianos y el pensamiento crítico; en Sgró entre pedagogía y ciencias de la educación; y en Serra entre el calificativo de crítico utilizado por las pedagogías críticas y el que se correspondería con los procedimientos de pensamiento. Interpreto que tales tensiones han reafirmado a la pedagogía como saber frente a unas ciencias de la educación siempre preocupadas por su cientificidad. La identificación de la pedagogía no pasaría por un estatuto epistemológico supuestamente más o menos jerarquizado, sino por su mirada compleja y propositiva con relación al conocer fragmentado y explicativo de las ciencias de la educación. Aunque el debate pedagogía-ciencias de la educación tiene poca vigencia, tal como se sostiene en uno de los trabajos, sin embargo, como decíamos, no deja de estar presente en todas las exposiciones así como –fuera de ellas- en las prácticas profesionales. Se sigue diciendo, como antes siempre, que la pedagogía debe sostener su visión integradora y no parcelarse ni diluirse en las ciencias de la educación, que se hace necesario ir más allá de la fragmentación a la que nos conducen los recortes de una problemática particular, recuperar una perspectiva que siendo totalizadora no sea unívoca, que posibilite resignificar los aportes de otras disciplinas y que atienda a la autonomía, la libertad de los sujetos (sus subjetividades) así como a la multirreferencialidad de las prácticas educativas en su historicidad y en las relaciones intersubjetivas. (En esta todavía presente polémica entre pedagogía y ciencias de la educación, y ahora desde mi parecer, el "ser pedagogo" no tiene que ver necesariamente con la especialización ocupada en el campo profesional, según la cual sólo serían pedagogos los que ocupan materias llamadas "pedagogía" o afines. Pienso que la posibilidad de identificarse como tal está en poder tener una visión totalizadora de las prácticas educativas y pensar su tarea como orientadora de ellas. De manera que aunque su actuación profesional provenga de las conocidas como ciencias de la educación, el lugar ocupado no limita su condición de pedagogo. Este tema merece mayor desarrollo en otro lugar y aspira, desde otra visión a una superación de la polémica ya no desde las disciplinas y sí desde los sujetos).

Todos estos planteos de orden epistemológico son presentados destacando con tal énfasis las vinculaciones entre lo pedagógico y lo político, que resulta dificultoso analizarlos separadamente. Aquí cabe detenerse ahora en asociación con las pedagogías críticas. Los cuatro autores rescatan la necesidad de formar en los sujetos un pensamiento crítico para poder luchar contra las relaciones de poder dominantes a través de una práctica contrahegemónica. Pero también hay una diferenciación entre ellos cuando se destaca la precariedad del pensamiento crítico en la forma como vienen concibiéndose en las pedagogías críticas: se considera como redundante ese calificativo de crítico adicionado al de pensamiento y se cuestionan las capacidades transformadoras de una pedagogía que muestra contradicciones entre sus enunciados iniciales y los que utiliza en diferentes contextos, alterando así sus posibilidades de intervención. En este

punto, se muestran los contornos diferentes con que hoy se delinean las pedagogías críticas, creando también una nueva tensión, ahora entre ellas mismas. No obstante, es concluyente la coincidencia de todos respecto del carácter político de toda educación y pedagogía, y de sus capacidades para plasmar acciones contrahegemónicas de producción cultural. Diálogos y consensos, subjetividades sociales, apertura a lo nuevo, intencionalidad transformadora, refieren a las posibilidades que la pedagogía tiene de intervenir en un estado dado de cosas y de transformarlo. Pero además habría coincidencias en que el punto de vista crítico no se constituya en un dogma, para lo que se hace necesario considerar sus condiciones de incompletud, contingencia y superabilidad.

La condición de politicidad, en tensión con lo ético, se hace posible por el carácter teórico-práctico de la pedagogía. La relación entre pensamiento y acción se plasma en participación, consenso, solidaridad, y en la interpelación ética a un otro. Coinciden los autores en que por estos rasgos, la pedagogía tiene que direccionar la acción educativa pues la educación es una práctica productora de sentidos sociales y por tanto responsable –aunque no sola- de la transformación social. En este punto es posible señalar otras discrepancias entre los autores, según destaquen la dominación política que subyace en las manifestaciones culturales poniendo el acento en las desigualdades sociales estructurales, o hagan un análisis más específico de las tramas culturales y discursivas del poder, destacando la hegemonía de las prácticas culturales y las diversidades que suponen.

Lo expresado anteriormente, más allá de las divergencias, muestra la voluntad y el deseo de recuperar la pedagogía o lo pedagógico sea como disciplina o saber. Como necesarias a su condición, aparecen las miradas retrospectivas, las actuales y las utópicas, así como una visión compleja aunque no unívoca de las prácticas educativas y su sustantiva aunque variable idiosincrasia ético- política.

Quiero destacar, por último, que todos los trabajos coinciden en que el sentido emancipatorio de la educación sólo puede alcanzarse por la intervención pedagógica. La intervención como rasgo central de la pedagogía aparece aun con otro términos: en Serra: "intervenir en un estado dado de cosas y transformarlo", ya que la educación es una práctica de intervención que consiste en "hacer del otro algo que no es", y la pedagogía se concibe como una "intervención especulativa" todavía por hacerse. Podrían considerarse de cierta equivalencia los términos "direccionar" en Sgró "La pedagogía, entonces, puede definirse como una mirada sobre el hecho educativo destinada a explorarlo, describirlo, explicarlo pero fundamentalmente a direccionarlo". En Rigal: "La propuesta que encarna el coordinador tiene una *direccionalidad:* procura generar un proceso grupal encaminado a un determinado tipo de *producción crítica de saber".* Y en Cullen la responsabilidad pedagógica, previa al saber y actuar también pedagógicos, explora "sentidos que remiten a otros sentidos".

A manera de particular interpretación fortalecida a partir de las ponencias, pero a su vez tomando alguna distancia de ellas, entiendo que puede colegirse una reivindicación de la intervención como una de las categorías centrales de la pedagogía. Pienso que más allá de posturas particulares con respecto a qué tipo de saber es la pedagogía y coincidiendo todos en que se trata de un conocimiento que es por naturaleza ético y político, la intervención aparece como un concepto clave que al mismo tiempo que direcciona las prácticas en un sentido de transformación social, lo hace desde una acción participativa que otorga centralidad a la subjetividad. En esa condición se sustituye la idea de acción pedagógica como aplicación de técnicas por una concepción de la educación como práctica cultural, ética y política que se particulariza en situaciones prácticas concretas.

Actualmente se percibe que hay un mayor acento en el *ex ducere* tal como lo atestiguan diferentes trabajos que refieren a la formación, sin duda objetivo de toda pedagogía, además de que se trate de otra de sus categorías básicas. Pero ciertamente su carácter indeterminable obliga a poner el acento en cuáles serían las estrategias de intervención desde un planteo no tecnocrático. Y aunque en todos ellos se alude a la necesidad de dispositivos y mediaciones necesarias para que se produzca ese proceso de autorreflexión, no se los analiza en la forma pormenorizada que requiere semejante propósito. No obstante, pareciera, o tal vez constituya una apuesta y un deseo, que la pedagogía está comenzando a saldar su deuda con el *educare,* y desde cualesquiera de sus perspectivas teóricas actuales se evidencian tendencias que no dejan de expresar la necesidad de direccionar los procesos educativos hacia metas individuales y sociales.

Los cambios producidos en nuestras sociedades y en la manera de vivenciarlos, requieren nuevas prácticas sociales y nuevas formas de analizarlas desde todos los campos del conocimiento, entre ellos, el campo pedagógico. Por lo que comprender y actuar en educación, supone valorar y construir discursos y prácticas alternativas desde las distintas visiones sobre la sociedad posmoderna, continuas o discontinuas respecto del pensamiento moderno. Esas nuevas miradas -no obstante asumir la necesariedad de la incerteza de los trabajos formativos no sólo en los sujetos pedagógicos sino también en sus efectos sociales- no deberían paralizar a la pedagogía dejándola presa de peligros y perplejidades ni diluir sus respuestas. Surge así el desafío de tomar como punto de partida esos cambios producidos para que pueda interpretarlos, rever el pensamiento acerca de las prácticas educativas y formativas y proponer acciones.

De estas aproximaciones conceptuales, podríamos colegir que la intervención resulta un término complejo y problemático, sea porque emerge en los niveles micro y macro de los procesos educativos que son analizables en sí y en su interrelación; sea porque en la relación entre la teoría sustentada y sus correlatos prácticos irrumpen cuestiones referidas a cuestiones éticas como la coherencia, la responsabilidad, el ejemplo.

Concluimos que esta reivindicación de la intervención no se contrapone a nuevas conceptualizaciones que enfatizan la formación, sino que, por el contrario, resultan necesarias para afirmarlas y sostenerlas, constituyéndose ambas en componentes necesarios para un abordaje pedagógico más total y complejo. Resulta evidente que así como es posible aludir a la complejidad de los efectos de la educación, también es necesario hacerlo con referencia a la complejidad de las influencias que producen esos efectos y que de alguna manera habrán de tomar cuerpo en la intervención. En este punto se quisieron centrar estas reflexiones.

Algo nos pasa hoy con el conocimiento: pedagogía ¿dónde habitas?

Carlos A. Cullen[1]

Mi contribución a este panel apunta a diseñar algunos itinerarios para la mirada pedagógica, a la luz de dos supuestos: el primero, que entendemos a la pedagogía como un saber crítico, reflexivo, *en y sobre*[2] un campo tan problemático y complejo como la educación, y por lo mismo se trata de conocimientos. El segundo supuesto es que hoy "algo nos pasa con el conocimiento", y que ese algo no es meramente el aumento exponencial de la información disponible, con el enorme riesgo de lo que hemos llamado el "fetichismo de la información"[3], transformada en mercancía, abstraída de sus fuentes de producción y de su validación pública, ni meramente el panorama de una multiplicación algo caótica de disciplinas y subdisciplinas, con el marcado riesgo de la dispersión, la fragmentación y la reducción, entre otras, de la "mirada pedagógica"; sino que ese "algo que nos pasa con el conocimiento" tiene que ver, además y sobre todo, con una profunda crisis histórica, que incluye hasta la misma idea de historia, atravesada hoy por lo que Rodolfo Kusch llama la "geocultura del pensamiento, que no se ve ni se toca, pero pesa"[4]; y por lo que Emanuele Levinas piensa como "el pasado inmemorial", sin representaciones ni identidades, que es la interpelación del otro en cuanto otro.[5]

Un primer aspecto de lo que nos pasa con el conocimiento tiene que ver con un giro histórico en la manera de plantear la producción de conocimientos y los criterios de validación, y, desde ahí, los modos de transmisión y de apropiación. Formulamos esto como la crisis de la idea de un fundamento siempre igual a sí mismo, supuestamente "trascendente" al movimiento mismo de la vida, como un más allá (platonismo) o un

[1] Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología, Profesor Titular Plenario de *Problemas Filosóficos en Psicología*. Facultad de Filosofía y Letras, Profesor de *Ética* en el Departamento de Filosofía, Profesor de *Filosofía de la Educación*, en el Departamento de Ciencias de la Educación.

[2] Con estas preposiciones queremos indicar que en la pedagogía se pone en juego una particular relación de la teoría con la práctica

[3] Cfr. Cullen, C.: *Resistir con inteligencia crítica. Tareas y sentidos de la Filosofía de la Educación en América Latina*, en *Resistir con Inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*, México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano-Editorial Pueblo Nuevo, 2007, p.105 y siguientes.

[4] Cfr. Kusch, R. *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, García Cambeiro, 1976

[5] Cfr. Levinas, E. *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Valencia, Pre-Textos, 1993

más acá (apriorismo) que siempre garantizaría, justamente en forma paradigmática (y por lo mismo formal), un criterio de validación, y, por lo mismo, una normatividad para la transmisión y la apropiación.

Preferimos la idea histórica de "crisis" a la posible connotación biológica de nombrar lo que nos pasa como "mutación" (Morin)[6].

Desde aquí sí intentaremos presentar lo que llamamos "itinerarios" (en oposición a la idea de paradigma), y que nos parecen particularmente significativos hoy para la tarea educativa, desde el supuesto que la educación es, justamente, una socialización mediando el conocimiento validado desde algún lugar.

Un primer itinerario es el que intenta pensar sin contar con un fundamento "esencial" o "a priori". Este itinerario se bifurca significativamente. Por un lado, es la crítica posmoderna al platonismo (que pretende superar la crítica "moderna" al platonismo), por los caminos de la genealogía y de la deconstrucción[7]. Aparecen acá "sendas perdidas" o "caminos del bosque" (como los llama Heidegger), que han puesto especial atención *a lo que acontece*, siempre como escapando a ser leído desde un "paradigma", abriendo entonces "territorios del sentido" no dicho en lo dicho, ausente en la presencia, alternativo en el monopolio, "puente y no meta" (Übermensch de Nietzsche).

Por otro lado, es la crítica geocultural al etnocentrismo elitista del logos occidental, insistiendo en el siempre presente margen de arraigo del pensamiento en el "estar, meramente estar" de la indigencia humana[8]. Aparecen acá los diversos modos de instalación existencial, que por diversos caminos buscan remediar el hambre que va desde el pan hasta la divinidad, ensayando símbolos.

En este itinerario bifurcado se abren dos importantes tensiones: una, entre hermenéutica y ciencia, y la otra, entre sabiduría popular y ciencia[9]. Entonces: ¿qué significa *pensar pedagógicamente*?

Un segundo itinerario es el que intenta pensar sin fundamento "monológico" o "prácticamente neutro". Es la crítica posmetafísica al apriorismo, por los caminos del procedimentalismo y de la reconstrucción[10]. Aparecen acá "posiciones originarias" o "comunidades ideales del habla", que han puesto especial atención *al consenso posible*, siempre escapando a ser leído como un "paradigma", abriendo entonces "intereses

[6] Cfr. Morin, E. *Educar en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa, 2002

[7] Sin duda que las fuentes de este itinerario están en Nietzsche y Heidegger. El desafío fue retomado y profundizado en autores como Derrida, Deleuze, Badiou, Foucault, Agamben, y otros.

[8] La categoría de "estar" (en contraposición y complemento con la de "ser") es el aporte filosófico más notable de Rodolfo Kusch. Atraviesa toda su obra. Cfr. *América Profunda*, Buenos Aires, Bonum, 1972

[9] Nos hemos ocupado de estas tensiones en varios trabajos. Cfr. C. Cullen: "El emplazamiento dialéctico de la hermenéutica y el aplazamiento hermenéutico de la dialéctica y Hermenéutica e Interpretación" y "Hermenéutica y Crítica", ambas contribuciones en el libro colectivo: *La interpretación*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997, pp.23-34 u 71-86, respectivamente. Cfr. también Cullen, C. *Sabiduría popular y fenomenología*, en Sabiduría popular, Símbolo y Filosofía, Buenos Aires, Bonum, 1984, pp.27-43

[10] Los referentes básicos son Habermas y Rawls (con sus marcadas diferencias), inspiradores fuertes del llamado paradigma de la educación liberal. Cfr. Vázquez, R. *Educación liberal*, México, Fontamara, 1995.

del conocimiento" emancipatorios en el dominio y en la comprensión, y "equilibrios reflexivos" para encontrar los principios de la convivencia justa. En este itinerario se abre la importante tensión entre ética y política[11]. Entonces: ¿qué significa *actuar pedagógicamente*?

Un tercer itinerario es el que intenta pensar interpelado siempre desde una exterioridad que trasciende toda representación: la alteridad en cuanto tal. Es la crítica ética a la ontología y, *a fortiori*, a la metafísica. Aparece entonces la "vulnerabilidad", que ha puesto especial atención a la *"responsabilidad"*, siempre escapando a ser leída como un "paradigma", abriendo entonces "el humanismo del otro hombre" (Levinas), que es la "acogida", la "hospitalidad", la "paz y la justicia". En este itinerario se abre la importante tensión entre mismidad y alteridad[12]. Entonces: ¿qué significa *acoger al otro en cuanto otro, ser "guardián de mi hermano", cuando pensamos y actuamos pedagógicamente?*

Desde este planteo inicial de la crisis intentaremos pensar su impacto en la pedagogía, desde la hipótesis de tener que hacerse cargo del pensar pedagógicamente, del actuar pedagógicamente, y de la responsabilidad pedagógica, entendida, esta última, como "anterior" al pensar y al actuar.

¿Qué significa pensar la educación, actuar en educación, la responsabilidad en la educación? Sospecho que en el cruce de estas tres preguntas podemos quedar en condiciones de formular la cuarta: ¿qué es la pedagogía?

1. ¿Qué significa pensar la educación?

Por de pronto animarnos a dejar que "acontezca", sin pretender anular la experiencia (Agamben[13]), reduciéndola a lo previsible racionalmente o desde alguna teoría, liberando de las mallas del orden del discurso dominador la genuina voluntad de poder transformar, y no meramente legitimar el imperio de lo mismo. A la mirada pedagógica le subyace un genuino deseo de saber, y no voluntad de dominio, siempre atento a las relaciones del saber con el poder disciplinador de la singularidad y reductor de la diferencia[14]. Esto implica atención constante sabiendo que la mirada pedagógica se define, en este sentido, como abierta a lo nuevo, explorando sentidos que remiten a otros sentidos, sin pretender aposentarse en ningún recodo de un pretendido pensamiento único.

[11] Esta tensión atraviesa todo el debate filosófico del siglo XX, desde muy diversas ópticas. Se liga fuertemente a lo que M.Riedel llamó, a comienzos de la década del 70, "La rehabilitación de la filosofía práctica", en una compilación de artículos publicada en Frankurt con ese mismo nombre. Hemos trabajado el tema más allá de estos planteos "reconstructivistas" en el conjunto de los artículos que forman el libro *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidos, 2004

[12] Si bien nos parece que es Levinas quien ha puesto más de manifiesto el tema de esta tensión, está presente también en otros autores, como Derrida y el mismo Benjamin.

[13] Cfr. Agamben, G. *Infancia e Historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2007

[14] Es obvia la referencia a M.Foucault.

Por otro lado pensar la educación es animarse a "estar", meramente estar, sin pretender ser sin estar. Esto se traduce en la necesaria contextualización de la mirada pedagógica, siempre gravitada por el suelo que habitamos. Es que a la mirada pedagógica le subyace siempre el peso del cuerpo, el arraigo, tanto del mirar como de lo mirado, que abre esa "tierra de nadie" que es el espacio intercultural, donde siempre es necesario el "tanteo", la "pregunta", la capacidad de traducir y ser traducido[15].

2. ¿Qué significa actuar en educación?

Ciertamente un acto político, porque –por definición- pone en juego lo público, como espacio de legitimación de lo que se enseña y aprende, como medio donde se construye subjetividad social, donde se da y se toma la palabra (H.Arendt[16]). En este sentido interpreto la idea de la educación como campo de lucha por la hegemonía, pero no la hegemonía entendida como vanguardismo ilustrado, que termina conformando lo que Freire llama la educación bancaria, sino como verdadera búsqueda de consensos. Actuar en educación es entonces estar siempre dispuestos a dialogar y dar razones. Es que a la mirada pedagógica le subyace siempre la acción comunicativa y el interés emancipador del conocimiento, siempre dispuesto a criticar lo meramente instrumental y manipulador, pero siempre dispuesta también a criticar los supuestos universalismos "a priori" y descontextualizados (que ocultan sutiles etnocentrismos), sino abriéndose a las reales condiciones de disimetría, que implica un situarse de otra manera[17]. Quizás acá radica lo más profundo de la relación de la teoría con la práctica, que no es ni mera aplicación de lo primero a lo segundo, ni mera despliegue dialéctico de lo siempre igual a sí mismo. Es acá donde la mirada pedagógica ni se fragmenta ni se totaliza ilusoriamente. Encuentra en la participación y el consenso sentidos que reúnen, sin pretender univocizar el significante vacío que implica educar[18].

3. ¿Qué significa la responsabilidad en educación?

La mirada pedagógica está desde siempre interpelada por el rostro del otro, irreductible siempre a nuestras representaciones y a nuestras iniciativas, y por lo mismo,

[15] La metáfora "tierra de nadie" es de Rodolfo Kusch, que habla también en la obra citada sobre Geocultural del hombre americano, del "vacío intercultural". Este tema exige, entre otras cosas, redefinir lo público, precisamente como un "espacio público intercultural". Cfr.Cullen, C. *El espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de las culturas en la globalización*, en Reigadas, C. y Cullen, C. (comp..) *Globalización y Nuevas Ciudadanías*, Mar del Plata, Ediciones Suárez, 2003

[16] Cfr. Arendt, H. *La condición humana*, Barcelona-Buenos Aires, Paidos, 1998

[17] Es una asignatura pendiente para la pedagogía el profundizar las relaciones y, sobre todo, las diferencias entre los planteos de Freire en torno al diálogo en *Educación para la Libertad* y en *Pedagogía del Oprimido*, y la incidencia en el discurso pedagógico de los planteos de "acción comunicativa" de J.Habermas.

[18] Justamente tanto la tensión ética-política, como la ya referida "ciencia-hermenéutica" son, junto a la dimensión ética, elementos centrales del pensamiento crítico. Cfr. Cullen, C. "Racionalidad y Educación. Problemas teóricos y epistemológicos en Educación" en Cullen, C. (comp.): *Filosofía, Cultura y Racionalidad Crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Buenos Aires, La Crujía, 2004, pp.17-46

"anterior" al saber y al actuar. Esto implica que la pedagogía como saber y como acción no puede sustraerse a la interpelación ética del otro en cuanto otro, es decir, a la justicia en sentido pleno (no meramente reciprocidad o equidad). Al contrario, es la acogida del otro en cuanto otro, lo que hace-justo, justifica, el saber y el actuar de la mirada pedagógica[19].

Pedagogía, ¿dónde habitas? Creo que en la intemperie hospitalaria del cruce del saber, del actuar y de la responsabilidad, donde es posible dar y tomar la palabra, aumentar la potencia de actuar y acoger al otro como huésped..

Algo nos pasa con el conocimiento. Insistamos entonces en pensar críticamente la pedagogía, resistiendo con inteligencia responsable tanto al intento de diluir su poder integrador en un mosaico de "ciencias de la educación", como al intento de volatizar su potencial crítico en múltiples "técnicas" que sostendrían "el arte de educar".

[19] Para completar este planteo puede consultarse nuestro trabajo "Los obstáculos éticos en la investigación educativa", publicado en Cullen, C.: *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La crujía, 2009, pp.127-152, donde intentamos desde la noción de obstáculo ético criticar las críticas "naturalistas" y "corporativas".

La pedagogía como efecto de pensamiento

María Silvia Serra[1]

"El pensamiento crítico tendrá que hallar el modo

de ser efectivamente a la vez su propio procedimiento crítico".

I. Lewkowicz

La invitación que originó este escrito versaba alrededor de la pregunta por el lugar de lo pedagógico en las teorías y corrientes sobre la educación. Me gustaría abordar esa pregunta rodeando el estatuto de la pedagogía como saber, pero no con el afán de dirimir epistemológicamente los contornos de una disciplina (tarea sumamente loable y útil a los efectos de configurar un campo y legitimar voces dentro de él). Mi intención tiene más que ver con pensar el saber pedagógico en sus efectos políticos. ¿Qué relación puede establecerse entre el conocimiento pedagógico (las teorías y/o corrientes, por ejemplo) y lo que sucede en el campo de la educación? ¿Es posible separar las prácticas educativas de los saberes que las regulan? Aquello que denominamos "lo pedagógico" ¿constituye una dimensión, un aspecto, o más bien lo que define un tipo de relación asimétrica de transmisión del saber?

Insisto con la idea de que responder a estas preguntas tiene un interés político: el de discutir las posibilidades que tiene un saber de intervenir en un estado dado de cosas y transformarlo (quizá sea éste uno de los pocos motivos por los cuales seguir sosteniendo la posición de intelectuales en este campo).

Las respuestas a estas preguntas, que apuntan a una pedagogía por hacerse, (no ésta, sino que vendrá) propongo buscarlas mirando atrás, en algunas voces del pasado. Porque creo que es en el trámite que damos a las herencias -que en nuestro campo no son pocas, ni lineales- donde reside la posibilidad de un por-venir otro.

Quisiera revisitar el pensamiento de Emile Durkheim para volver a pensar estas preguntas, como alguien que se ocupó de diferenciar y dar consistencia a términos

[1] Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Ciencias de la Educación, Profesora de *Pedagogía*.

como educación y pedagogía, en los tiempos donde estos términos cobraron gran parte del sentido que tienen ahora.

Durkheim, además de ofrecer la definición de educación por todos conocida, señala que la educación es **acción** (verbo), como acción constante que tiene que ver con que todo lo que hacemos o decimos, consciente o inconscientemente, configura "el alma de nuestros hijos". Y de allí distingue a la pedagogía:

> "Otra cosa muy distinta sucede con la pedagogía. Ésta consiste no en actos, sino en teorías. Esas teorías son formas de concebir a la educación, en ningún caso maneras de llevarla a cabo. A veces, se diferencian de las prácticas en uso hasta el extremo de entrar en franca oposición con ellas. La pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación impartida en sus respectivas épocas. **De donde se desprende que la educación no es más que la materia de la pedagogía**. Esta última estriba en una determinada forma de pensar respecto de los elementos de la educación."[2]

Luego de esta afirmación, clara en relación a la *inactualidad* del saber pedagógico, por un lado, y a la pedagogía como "efecto del pensamiento", por el otro, (dos rasgos sobre los que me gustaría volver más adelante) Durkheim abre, "inaugura", los caminos y las disputas de los saberes sobre la educación en el siglo XX: habilita y pone en circulación la necesidad de estudiar metódicamente –científicamente- la educación como práctica, los sistemas y lógicas que la sostienen, su funcionamiento, etc. Poniendo un especial énfasis en el carácter histórico de los sistemas educativos, pone señas en un tipo de ejercicio de la sociología que, por momentos, parece estar bien lejos del que tomaron sus contemporáneos positivistas. Reconociendo a la ciencia de la educación como un tipo de saber sobre la educación con características específicas, y él mismo construyendo sus bases, Durkheim sin embargo no se detiene allí. Por el contrario, va a señalar que las teorías pedagógicas no van a ocuparse de "lo que es" sino de lo que "debe ser", enfatizando su carácter prescriptivo, para usar sus mismos términos, como "doctrinas" pedagógicas.

Podría decirse que estos dos elementos señalados por Durkheim van a hacerse presentes a lo largo del siglo, en todas las disputas acerca del estatuto del saber pedagógico. A grandes rasgos, estuvieron, por un lado, quienes asumieron este carácter prescriptivo y, apoyados en ontologías esencialistas, sostuvieron la necesidad que toda sociedad tiene de instituir un ideal de hombre, abonando un ejercicio del pensamiento pedagógico dedicado a dirimir los principios de este ideal y la búsqueda de la eficacia en los mecanismos para instituirlo.

[2] Durkheim E. *Educación y Sociología*. México, Coyoacán. 1996. Pág.96

Por otro lado, estuvieron quienes rechazaron este ejercicio del pensamiento pedagógico por especulativo y metafísico, y se apoyaron en búsquedas de otro orden, en saberes objetivados y legitimados, se preguntaron por las posibilidades reales de una lógica científica en el campo de lo social y abogaron por desarrollar análisis y crítica de las prácticas educativas.

En esta disputa, muchas veces se llamó **pedagogía** al saber que se asumía prescriptivo y **ciencia** o **ciencias de la educación** a los saberes científicos que mostraban cómo eran las prácticas educativas y no cómo deberían ser. Las carreras y los planes de estudio de las Universidades que forman especialistas en educación y educadores son muestras de este debate.

A estas alturas poco importa, creo, este debate. Las marchas de los acontecimientos y del pensamiento demuestran que tiene poca vigencia. Digo esto pensando fundamentalmente en los desarrollos pedagógicos que nacen de las teorías críticas. Ellos han mostrado, por un lado, que el pensamiento científico poco tiene de objetivo y que, por el contrario, en muchas ocasiones guarda estrechas relaciones con el orden político y su sostenimiento de un estado dado de las cosas. Los trabajos de Michel Foucault sobre la locura y las sociedades disciplinarias, o los de Pierre Bourdieu sobre los mecanismos de reproducción pueden resultar ejemplos de esto, además de producir un alto impacto en la emergencia de una teoría pedagógica crítica.

Por otro lado, el pensamiento crítico en el campo educativo ha abierto nuevos horizontes para la educación del mismo modo en que, como lo señalaba Durkheim, lo hicieran Rousseau o Rabelais. Horizontes poblados de otros ideales, muy lejos de los metafísicos, pero ideales al fin, tal como puede verse en la obra de Paulo Freire y en su postulación de un hombre nuevo, o en todos aquellos pensadores que, rebelándose contra el presente, sostienen e indican un camino diferente al presente, donde la ingeniería que proponen tiene que ver con sueños de sociedades distintas a la nuestra.

Las pedagogías críticas vienen asumiendo la doble tarea de describir y analizar el funcionamiento de un campo, pero conservando un horizonte emancipador. Podría decirse que entre sus herencias está la de poner sobre la mesa la naturaleza política de la educación, conjugando juntas la descripción de cómo funcionan los sistemas educativos con el discernimiento sobre la intervención política que sostienen.

Sin embargo, creo que este tipo de pensamiento pedagógico necesita ser interrogado. Si revisamos cómo las teorías críticas han dialogado con la constitución del campo de la educación en las últimas décadas, nos encontramos con un panorama más complejo. Por momentos, pareciera que las críticas a los sistemas educativos propios de los estados nacionales (su forma piramidal, su base capitalista en el ideal de ciudadanía que sostienen, su matriz homogeneizante, etc.) hasta habilitaron lo que se vino en la década del '90: un estado mutante, desdibujado, ambiguo, que en nombre de la participación, la autonomía, la necesidad de dar la palabra, los proyectos institucionales, el

reconocimiento de los particularismos y las identidades plurales, dejó de disciplinar, formatear, instituir, ordenar, etc.

Y hoy convivimos con la ambigüedad de, al mismo tiempo que trabajamos sobre el develamiento de ciertas condiciones ocultas en las prácticas educativas de los sistemas educativos, añorar un estado más fuerte, con más presencia, más "eficaz" en sus operaciones de institución. Como si los cambios en las condiciones de enunciación alteraran el sentido de una afirmación y nos obligaran a revisarla.

Me gustaría explicar esto con un ejemplo. En la década del '80 (ingresé a la Universidad en el año 84), a partir del auge de las teorías críticas en el campo de la educación, señalábamos insistentemente el carácter homogeneizador del sistema educativo recurriendo a un elemento particular del cotidiano escolar: el guardapolvo. El guardapolvo representaba el símbolo de la operación de la escuela: blanco, higiénico, negador de la diferencias, representaba la metáfora de la tabula rasa tanto literal como metafóricamente. Veíamos en él un símbolo de la maquinaria represiva escolar en toda su expresión.

Pero una década después, las apreciaciones sobre el guardapolvo cambiaron radicalmente. La profundización de los procesos de exclusión social hicieron que tuviéramos que reconocer el abismo que separaba a un chico que (todavía) usaba guardapolvo de aquél que no lo usaba: representaba la línea entre estar y no estar, entre ser y no ser incluido. ¿Qué sentido tenía entonces impugnar las operaciones del sistema educativo cuando la realidad parecía mostrar que era mejor estar adentro de la peor escuela que estar fuera de todo?

Recuerdo un episodio particular, respecto a esto. Trabajé en una escuela media pública en la década de lo '90 que tenía muchos problemas de retención de la matrícula. En un trabajo con los alumnos, éstos plantearon en un momento que querían que la escuela adoptara un "uniforme" como vestimenta. La directora, una mujer que había dejado su vida en la escuela y que era férrea defensora de las instituciones públicas, recibió este pedido como una afrenta. No podía entender que los chicos quisieran "parecerse" a chicos de una escuela privada. Pero los chicos argumentaron que, si cuando salían de la escuela ellos llevaran un tipo de vestimenta que hiciera visible que ellos iban a la escuela, probablemente las señoras no se cruzaran de vereda cuando los vieran venir, como solía ocurrir, por miedo a que fueran a arrebatarles la cartera.

Frente a estos ejemplos, podrá argumentarse que el análisis de los guardapolvos en clave "represiva" no tuvo en cuenta la perspectiva "productiva", en el primer momento, y viceversa en el segundo: en los '90, la defensa del guardapolvo levantaba su carácter productivo y olvidaba el represivo.

Cabe preguntar entonces, ¿cuál es el alcance del pensamiento crítico? ¿Cuáles son sus efectos? ¿Pueden medirse por fuera del contexto donde son puestos en juego? Estos dos ejemplos pueden servir de muestra para señalar cierta precariedad de un enunciado o de un principio, por más revolucionario que pueda haber sido en el momento de su primera enunciación. A estas preguntas, me gustaría sumarles aquéllas que devienen de la discusión con la que comenzamos: ¿cuándo y en qué sentido un pensamiento es capaz de intervenir en un estado dado de las cosas? Si admitimos como parte del saber pedagógico su carácter prescriptivo en relación a los rumbos que unas prácticas deberían asumir, ¿cómo delinear un pensamiento que, sin abandonar su criticidad, sea capaz de "inquietar" una cierta configuración del campo para producir en él algún movimiento?

Durkheim lo expresó del siguiente modo:

> "Nada hay tan fútil y estéril como ese puritanismo científico que, so pretexto de que la ciencia no está creada aún, aconseja el abstencionismo y recomienda a los hombres el asistir como testigos indiferentes, o cuando menos, resignados, a la marcha de los acontecimientos" [3]

Creo que muchos acordaríamos en que nuestra posición de intelectuales o académicos va mucho más allá de ser testigos indiferentes o resignados frente a la marcha de los acontecimientos. En todo caso lo que nos queda es contestar a cómo poner en juego un tipo de pensamiento pedagógico que sea capaz de ir más allá. Voy a intentar acercar algunas respuestas.

1. Durkheim señalaba a la pedagogía como el efecto de la actividad del pensamiento, esto es, el efecto de una reflexión. Siguiendo la dirección de su pensamiento, el pensamiento pedagógico *es* la teoría (o la corriente) que nace de una reflexión. Si admitimos que es un tipo de pensamiento que va más allá de la descripción y se anima a marcar un rumbo o plantear otro estado posible (y aquí se hace presente el rasgo de *in-actualidad*), podríamos decir que el pensamiento pedagógico abreva más de la filosofía que de las ciencias sociales (las que, por otra parte, también están interrogadas en su estatuto). Será allí, en el diálogo con la filosofía contemporánea, donde se abre un camino para desafiar la posibilidad de formular un pensamiento prescriptivo que no sea metafísico.

2. Acerca de las posibilidades de intervenir sobre un estado dado de las cosas, quizá aquí valga la pena revisar la idea de **pensamiento crítico**. Ignacio Lewkowicz, en su ensayo *"Tres observaciones acerca de la crítica"*, señala que "el pensamiento es la actividad generadora de enunciados que para la situación que se formulan tiene valor de novedad". Por ello, si entendemos por crítica la capacidad de atravesar un obstáculo específico, de despejar un camino antes indiscernible, el efecto de trastornar los parámetros que estructuraban una situación antes de que el pensamiento interviniera como disolvente, existe hasta una redundancia en la expresión pensamiento crítico. *Todo pensamiento sería crítico en cuanto pensamiento.* En palabras de Lewkowicz:

[3] Durkheim E. *Educación y Sociología*. México, Coyoacán. 1996. Pág. 82

> "El pensamiento crítico produce un tipo de verdades definidas no por su procedencia sino por sus efectos: efecto de trastorno de las coherencias dadas, de rectificación, de torsión sobre los enunciados dados hasta entonces como válidos y estructurantes" [4].

3. Siguiendo este tipo de reflexión y llevándola al campo de la educación, podemos señalar cómo en el campo de la pedagogía, el término crítico, o la expresión "pedagogía/s crítica/s" designa, en el presente, un conjunto de teorías o reflexiones más o menos sistemáticas, más que unos procedimientos de pensamiento. Por pedagogías críticas reconocemos a un grupo de pensadores y a un conjunto de problemas que tienen en común, entre otros rasgos, ligar la educación a la emancipación de los sujetos. Evidentemente, mucho de ese pensamiento resultó novedoso en los tiempos en que fue formulado, y en ese sentido, puede haber introducido todo un andamiaje procedimental como pensamiento que provocó efectos desestabilizantes en las certezas que la pedagogía daba por buenas. Pero, ¿cumple en el presente el mismo objetivo? ¿Funciona el procedimiento crítico como posibilitador de una reflexión que resulta novedosa en el tratamiento de los problemas de la educación? La sensación es más bien la contraria: las herramientas conceptuales que tenemos, poca capacidad conservan de inquietar, movilizar, desestabilizar, interrogar, producir, inventar... están sedimentadas, solidificadas, por lo que han perdido su capacidad de *intervenir*.

4. Si la pedagogía es efecto de pensamiento, debería asumir ciertas condiciones del pensamiento: todo pensamiento es crítico cuando pone en juego aquello que todavía no ha sido pensado, cuando *interviene* sobre lo que ya ha estado pensado, dotando al término *intervención* de la fuerza que tiene en relación a producir efectos.

Vuelvo al comienzo. Me preguntaba por la posibilidad de conceptualizar a la pedagogía por sus efectos políticos. Si la educación es un práctica que puede ser vista como una intervención sobre otro ("hacer del otro algo que no es"), la pedagogía podría definirse como una *intervención especulativa*, que por su inactualidad está todavía por hacerse, por-venir.

[4] Lewkowicz, I. "Tres observaciones acerca de la crítica" en Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio: *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez.* Buenos Aires, Lumen. 1996. Pág. 185

Pedagogía, Ciencias de la educación y Teoría crítica de la Sociedad, un abordaje posible

Margarita R. Sgró[1]

"Recuperar el espacio de lo pedagógico en el debate disciplinar de las Ciencias de la Educación, a fin de contribuir a superar visiones fragmentadas del objeto de estudio" es, no sólo un objetivo expresado por los organizadores de este encuentro, sino un tema que preocupa desde hace varios años a los que nos dedicamos a las áreas de Pedagogía o teoría de la educación[2]. Esta preocupación nace de la necesidad de reconstruir un objeto, la educación, que ha sido dividido para su estudio en múltiples áreas disciplinares. El efecto de esa fragmentación ha permitido producir una gran cantidad de conocimiento técnico sobre el sistema educativo, se multiplican los diagnósticos sobre lo que sucede en la escuela pero no ha se podido, en la misma proporción, encontrar respuestas para los problemas que se ha descubierto.

La relación entre la pedagogía y las ciencias de la educación puede analizarse desde diferentes perspectivas, una posible es la que presentaremos en este trabajo. Mientras la pedagogía propone una mirada general y totalizadora sobre el hecho educativo, las ciencias de la educación fragmentan el objeto, lo parcializan para estudiar creando una multiplicidad de saberes cuya mayor limitación está en la imposibilidad de reconstruirlo.

La educación es un objeto que no sólo debe ser analizado teóricamente sino también, una práctica que debe ser orientada, por lo que no basta con conocer científicamente al objeto para poder direccionarlo adecuadamente en pos de aquellos valores y prácticas sociales que mantienen a las sociedades cohesionadas. Es decir, la educación debe, por un lado reproducirse y colaborar con la reproducción de la sociedad y por otro transformarse y colaborar con la transformación de la misma. Si coincidimos con esas misiones fundamentales de lo educativo como práctica social privilegiada en sociedades complejas, tendremos que coincidir en que es necesario orientar esa práctica capaz de crear sentidos sociales. Superar la fragmentación que supone parcializar el objeto para su estudio, no es una tarea propia de las ciencias de la educación, ni una tarea que las disciplinas particulares puedan afrontar.

[1] Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Profesora Titular de *Pedagogía,* y *Pedagogía: Escuelas Contemporáneas de la Educación.*

[2] Con relación a estas denominaciones hay mucha discusión y varias sistematizaciones que las diferencian o las asimilan una a otra, sin entrar en esos debates usaremos de manera indiferenciada ambos conceptos.

Superar esa fragmentación implica pensar la condiciones que permitan reconstruir el objeto incorporando las miradas parciales y superándolas, críticamente, al mismo tiempo.

En esta presentación expondremos una hipótesis de trabajo que investiga la posibilidad de repensar la pedagogía como un saber normativo, propositivo y emancipatorio, pues esas características la definieron como tal.

A partir de esa hipótesis surgen cuestiones tales como si puede la pedagogía asumir la criticidad de la educación o entenderse como "teoría crítica" de la educación, mientras que por su propia parcialización las denominas ciencias de la educación sólo pueden entenderse como "teoría tradicional", esto es, un tipo de conocimiento destinado a reproducir la práctica educativa pudiendo como máximo recomendar modificaciones parciales para el objeto parcial del que tratan. Dicho en otras palabras, ¿puede la problemática educacional, ser críticamente analizada desde puntos de vista parciales y fragmentarios? ¿Se puede, desde la perspectiva disciplinar de las ciencias de la educación, sustentar la producción de saberes prescriptivos y emancipatorios? ¿O por su propia naturaleza son conocimientos descriptivos? Por último, ¿puede sostenerse la práctica educacional sin un para qué educar que involucre a la sociedad, y sobre todo pueda afrontar el debate sobre lo que es deseable en una sociedad compleja?

Estas preguntas, algunas de las cuales analizaremos a continuación, han guiado y guían una investigación cuyo fin último es pensar la pedagogía como "teoría crítica" en relación a las ciencias de la educación entendidas como "teoría tradicional". Pero vamos a comenzar por justificar desde qué perspectiva teórica puede sostenerse la hipótesis de repensar la pedagogía como un saber normativo, propositivo y emancipatorio, y qué implica "reconstruirlo" como tal.

En principio es necesario asumir los debates sobre la racionalidad occidental y los procesos de modernización que impulsó. Este tema está en el centro de las discusiones en ciencias sociales, y en este punto las miradas contemporáneas divergen por lo que es preciso explicitar desde qué teoría social o, por lo menos, desde qué perspectiva teórica podemos sostener lo dicho.

La lectura en la que estamos trabajando desde hace algún tiempo, recupera la perspectiva de la *Teoría crítica de la sociedad* y sus modelos, específicamente el modelo de *Teoría Tradicional y Teoría crítica* que elaborara Max Horkheimer en 1937[3] y que Habermas pretende, explícitamente, retomar en su obra *Teoría de la Acción Comunicativa* de 1981.

Esta diferenciación entre teoría tradicional y teoría crítica separa a aquel conocimiento cuyo objetivo es la reproducción material de la sociedad, de aquel cuyo objetivo es la transformación de la sociedad; no vamos a explayarnos aquí en el análisis

[3] Cfr. Horkheimer, M. *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. 2000.

que expone el artículo de Horkheimer, sólo recuperarlo a partir de la pretensión de conciliación de ambas perspectivas que el autor propone.

De esta manera, el aporte de las ciencias particulares en tanto conocimiento específico y parcial puede sólo orientar la reproducción material de la sociedad pero no puede afrontar la tarea de transformarla en un sentido emancipatorio.

Dicho de otro modo, las ciencias particulares son insuficientes para constituirse como teoría crítica, aunque sin ellas es imposible pensar la emancipación en una sociedad compleja.

> "No obstante, lo que Horkheimer sustenta en 1937 es una propuesta de conocimiento crítico que se convierte en praxis en la medida en que aspira a ser una parte de la lucha por la justicia y por la igualdad de todos los hombres." [4]

Si transferimos este planteo a la relación entre pedagogía y ciencias de la educación podemos analizar la Pedagogía crítica desde la multiplicidad de sus modelos[5] y al mismo tiempo, retomar la posibilidad de reconstruirla como un saber que no es ni ciencia particular ni arte, es decir, un saber que no puede contentarse con describir un objeto ni se resuelve en una "receta" instrumental o didáctica.

Asociar una mirada pedagógica a la Teoría Crítica de la Sociedad y a su modelo de Teoría tradicional y teoría crítica, permite asumir las críticas a la racionalidad moderna-occidental y al mismo tiempo pretender reconstruirla desde una perspectiva inclusiva, que es la que coloca Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa.

Desde las primeras décadas del siglo pasado, las críticas a la racionalidad occidental y moderna y a su filosofía de la historia, fueron horadando el sustrato de este saber particular denominado pedagogía que necesita del conocimiento científico pero que lo excede, que se relaciona estrechamente con la filosofía pero no se resuelve en ella, que durante mucho tiempo se asoció conceptualmente a la política y sin embargo, son componentes distintos de una práctica social.[6]

No vamos a abundar en las consecuencias, ya suficientemente analizadas, del impacto que las críticas a la racionalidad tuvieron sobre la pedagogía, sólo diremos que a partir del derrumbe de los fundamentos de la racionalidad moderna, aquella, perdió el espacio por el que podía configurarse como una mirada totalizadora sobre la educación que, al mismo tiempo, orientaba la práctica.

Por esta doble dimensión de ser un saber teórico y práctico, la pedagogía tiene que orientar la acción educativa, direccionar la intervención social que le es propia, pues la

[4] Sgró, M. *Educação pós-filosofia da história. Racionalidade e Emancipação*. San Pablo. Editora Cortez. 2007. Pág. 81

[5] Este tema está siendo sistematizado en una nueva discusión que retoma a las Pedagogías de la liberación, al Pragmatismo de Dewey, a Gramsci, Giroux, Apple, Mc Laren, y por supuesto al Marxismo en todas sus vertientes.

[6] Durante mucho tiempo, especialmente en los años '80 se hablaba de proceso político-pedagógico o pedagógico-político aún cuando se diferenciaba al interior de cada uno.

educación es una práctica social productora de sentidos sociales y no sólo transmisora de conocimientos.

De este modo, la pedagogía es un saber sobre la educación, un saber que se ocupa de la "instrucción" como via de reproducción material de la sociedad pero fundamentalmente debe ocuparse de la "formación" del hombre y del ciudadano con el objetivo de la inclusión desde el punto de vista del sujeto, y de la integración social desde el punto de vista de la sociedad, desde una perspectiva cuyo norte está marcado por los ideales de igualdad y justicia.

Esto es, la pedagogía aporta a la definición de un modelo de sociedad dinámico y cambiante que, sin embargo, se asienta sobre la universalidad de ciertos valores como la dignidad de la vida humana y la igualdad de todos los hombres.

La pedagogía, entonces, puede definirse como una mirada sobre el hecho educativo destinada a explorarlo, describirlo, explicarlo pero fundamentalmente a direccionarlo. La práctica educativa formal es siempre intencional, por esta razón debe tener una dirección. Las ciencias de la educación han diseccionado el proceso educativo avanzando en su exploración y en su descripción, produciendo un tipo de saber propio de la Teoría Tradicional, es decir un saber destinado a reproducir materialmente la sociedad y la práctica educacional por la imposibilidad de pensar el problema educacional como totalidad.

La continuidad de la sociedad garantizada por la incorporación de las jóvenes generaciones a la cultura, los procesos de reproducción e innovación que implica, así como la dinámica organizacional y administrativa interna de los sistemas educativos, los dispositivos didácticos, la construcción del currículum, la psicología evolutiva de niños y jóvenes, entre otros, han sido temas larga y necesariamente tratados, en esa perspectiva las ciencias de la educación han tenido un destacado rol. Sin embargo:

> "La pedagogía, anticipadamente, tiene que pensar las consecuencias de la acción educacional y por ello, una de sus misiones más importantes es marcar un rumbo para esa acción en vista de objetivos y fines de carácter social que van más allá de la producción de conocimiento. Es decir, la pedagogía es una mirada que produce saber, interpreta en un marco más amplio el conocimiento producido por las ciencias sociales y de la educación pero, además, debe pensar en perspectiva de futuro lo que sería deseable para la sociedad en su conjunto y por ello debe participar, con su responsabilidad relativa, en ese debate que se pregunta qué es lo que una sociedad ha de querer como estilo de vida deseable para todos los hombres."[7]

Resumiendo podemos decir que este abordaje de lo pedagógico, uno entre otros posibles, tiene como propósitos: a) reconocerle su naturaleza de saber normativo y pro-

[7] Sgró, M. *Educação pós-filosofia da história. Racionalidade e Emancipação*. San Pablo. Editora Cortez. 2007

positivo y b) pensar la posibilidad de reconstruirla asociándola a una teoría social que es la Teoría crítica de la sociedad, especialmente desde *Teoría tradicional y teoría crítica*.

Al abordar el problema de esa manera sabemos que estamos colocando el tema de la legitimidad de los saberes normativos después de las críticas a la racionalidad y a la filosofía de la historia moderna que impactó directamente sobre el discurso pedagógico; de ahí que cuando se habla de pedagogía, surja, para nosotros, la idea de la "reconstrucción", como un saber normativo y emancipatorio, condición que le devolvería especificidad.

Para analizar la posibilidad de la "reconstrucción" comenzamos explorando ¿cuál ha sido la relación entre educación y filosofía en la Modernidad, cómo ha sido ese diálogo? ¿En qué medida lo educacional garantiza racionalidad, progreso, y moralización? ¿Cómo esa relación con la filosofía le permitió diferenciarse de las ciencias y de la misma filosofía? Ese diálogo puede y debe ser reactualizado y puede desenvolverse desde variadas perspectivas teóricas, concurrentes, en la medida en que el objetivo sea la idea de reconstruir el saber pedagógico para devolverle centralidad en los planteos educacionales actuales.[8]

Remitirnos a la Modernidad y su mirada pedagógica, es una forma de abordar el problema que nos permite reflexionar sobre qué tipo de saber es la pedagogía, que no se resuelve ni en la filosofía, ni en la política, ni en las ciencias particulares y sin embargo mantiene con todas ellas una relación inescindible. Para buscar una definición de pedagogía que muestre la complejidad de ese saber, nos remitiremos a un texto de Emile Durkheim, *La educación moral,* allí el autor marca una diferencia fundamental entre la pedagogía y las ciencias particulares.

Dice Durkheim:

> "La pedagogía (…) No es arte, porque no es un sistema de prácticas organizadas, sino de ideas relativas a esas prácticas. Es un conjunto de teorías. Por este lado se acerca a la ciencia. Solamente que, mientras las teorías científicas tienen por objeto único expresar lo real, las teorías pedagógicas tienen por objeto inmediato guiar la conducta. Si ellas no son la acción misma, la preparan y están muy próximas a ella. En la acción es donde se encuentra su razón de ser. Esta naturaleza mixta es la que trato de explicar diciendo que es una teoría práctica."

Y agrega:

> "La ciencia está obligada a investigar con la mayor prudencia posible; pero no está obligada a llegar a conclusiones en un tiempo dado. La pedagogía no tiene derecho

[8] Estas múltiples perspectivas teóricas se están desarrollando en un proyecto de investigación que compartimos con otros dos grupos de trabajo uno de la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp) y otro de la Universidad de Passo Fundo en Río Grande del Sur, ambos en Brasil.

a ser tan paciente en el mismo grado; porque responde a necesidades vitales que no pueden esperar. (…) Todo lo que puede y debe hacer el pedagogo es reunir, lo más concienzudamente que se pueda, todos los datos que la ciencia pone a su disposición, en cada momento del tiempo, para guiar la acción, no se le puede pedir más."[9]

Esta breve cita, coloca el eje de lo pedagógico en la necesidad de guiar la acción, una necesidad práctica, que le impide recortar su objeto y dedicarse a describirlo porque su fin es primordialmente otro. Esto presupone la necesidad de que la pedagogía asuma un carácter de saber normativo y propositivo. Y asuma, al mismo tiempo su relación con la filosofía, con la teoría social y con la política.

En este sentido, lo pedagógico debe abordarse como totalidad: preguntas sobre la legitimidad de lo educacional, la legitimidad de las intervenciones, el "para qué educar", son, entre otros, planteos de los que la pedagogía debe hacerse cargo, al mismo tiempo que la colocan en una dimensión disciplinar diferente a las ciencias particulares.

En esta cita también podemos ver la relación que existe entre las disciplinas particulares y la pedagogía; en esa perspectiva la pedagogía se sirve de los contenidos producidos por las ciencias particulares para incorporarlos a una mirada más abarcadora cuyo objetivo es ser parte en la construcción de los múltiples sentidos sociales y las diversidades que conviven en las complejas sociedades contemporáneas.

Si aceptamos con Durkheim que la pedagogía tiene una naturaleza teórica y práctica deberemos explorar cómo puede entenderse esa relación. La "teoría crítica de la sociedad" establece una relación entre teoría y práctica que Horkheimer desenvuelve en el artículo al que nos hemos referido y que es retomada por Habermas en la Teoría de la Acción Comunicativa[10].

La perspectiva de la Teoría Crítica es la siguiente:

"No cabe a la teoría limitarse a decir cómo las cosas son sino analizar el funcionamiento concreto de las cosas a la luz de una emancipación al mismo tiempo, concretamente posible y bloqueada por las relaciones sociales vigentes. De esta manera es la propia perspectiva de emancipación lo que torna posible la teoría (…). Por lo tanto, si la orientación para la emancipación está en la base de la teoría, como lo que confiere sentido al trabajo teórico, la teoría no puede limitarse a describir el mundo social, tiene que examinarlo desde la distancia que separa lo que existe de las posibilidades mejores en él contenidas y no realizadas (…) en ese sentido, la

[9] Durkheim, E. 1997. Pp. 9-10

[10] Cfr. Habermas, J. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. I "Racionalidad de la acción y racionalización social" Vol II "Crítica de la razón funcionalista". Trad. Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1999.

orientación para la emancipación exige que la teoría sea expresión de un comportamiento crítico." [11]

Siguiendo ese camino estimamos que es viable:

"Reconstruir ese sentido sustancial de la Pedagogía (que) implica, en nuestros días, discutir una teoría de la sociedad y de sus problemas, así como una teoría de la educación en relación a la construcción de la democracia como estilo de vida.
Qué puede hacer la Teoría de educación en relación a estos temas: primero complejizar su mirada, actualizar sus puntos de partida, esforzarse por buscar los temas propiamente pedagógicos, los que hacen a la reproducción de la sociedad y a su renovación, los que hacen a la adaptación y a la innovación de la que es capaz un individuo en una comunidad organizada, ahondar en estos problemas, recolocar la problemática del aprendizaje en sus variadas dimensiones, preguntarse por los procesos de interpretación e interpretación cooperativa del mundo, reflexionar sobre el sentido de la argumentación en sociedades que para ser viables no tienen otro camino más que la profundización de la racionalidad, parecen hoy, ser temas eminentemente pedagógicos"[12]

Colocar la problemática de la relación entre pedagogía y ciencias de la educación desde la perspectiva de *Teoría tradicional y teoría crítica* permitiría, analizar en profundidad la doble dimensión de la pedagogía, teórica y práctica a la vez, y permitirle recuperar su dimensión normativa y emancipatoria. En ese sentido, la *Teoría crítica de la sociedad,* abre un contexto de debate que, sin ser el único, parece promisorio para la pedagogía.

[11] Nobre, 2008.Pág.:18

[12] Sgró, M. (org) *Teoría Crítica de la Sociedad, Educación, Democracia y Ciudadanía*. Tandil. FCH-UNICEN. 2008.Pp.14-15.

Lo implícito y lo explicito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación

Luis Rigal[1]

Me propongo hablar acá de la relación, o más bien del encuentro – desencuentro, *entre teoría crítica de la educación y pedagogía crítica.* Con tal propósito presentaré suscintamente algunos ejes desde donde debatir la relación entre pedagogía y teorías sobre la educación, más que desarrollarlos a éstos en sí mismos.

1. El sentido de la educación para las teorías críticas y el diferente lugar de lo pedagógico dentro de ellas

Podemos afirmar que en el conjunto de las teorías críticas, la *educación* es entendida como *formación* del sujeto en la búsqueda constante de autonomía de pensamiento y de acción, envuelta en un triple esfuerzo:

- Por la producción de sentido crítico.
- Por una praxis emancipadora (el develamiento de relaciones de dominación).
- Para la constitución de ciudadanía en una sociedad democrática.

Lo pedagógico, en tanto, nos remite a las *prácticas de enseñanza,* a una reflexión *sobre el hecho educativo,* que pone su atención en *el proceso mediante el cual se produce el saber.* Por tanto, se ocupa de las cuestiones involucradas no sólo en la *transmisión* o *reproducción del saber* sino también en su *producción.*

Jennifer Gore observa que en las distintas corrientes y autores de la teoría crítica de la educación lo pedagógico aparece referido a *dos dimensiones analíticas muy distintas*:[2] Por un lado, la práctica de *transmisión – producción* que hacen los maestros (la denomina *instrucción*): manifiesta la preocupación sobre *cómo* se produce y reproduce el saber. Por otro lado, la *visión social y política* que se manifiesta en esa práctica: ligada por tanto al tema del poder, su preocupación aparece referida a los *intereses.* Lo que articula teóricamente estas dimensiones es la *concepción del hecho educativo como pedagógico y político* a la vez.

[1] Universidad Nacional de Jujuy. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Profesor Titular de *Sociología de la Educación y de Educación No Formal.*

[2] Cfr. Gore, Jennifer: *Controversias entre las pedagogías*, Madrid, Morata – Paideia, 1996, cap. 2

Avanzando a partir de esta caracterización, podemos afirmar que dentro de lo que habitualmente se denomina *Teoría y pedagogía críticas de la educación* podemos distinguir tres propuestas diferenciadas:

a. La que estrictamente elabora una *Teoría crítica de la educación* y que se ubica en la dimensión de la *visión social y política*

Dentro de ella podemos distinguir dos momentos dentro de ella:

a.1. *Centrada en la escuela y el curriculum*, pivoteando sobre las nociones de *hegemonía* y *resistencia* (Apple, Willis, Giroux), con fuerte influencia del pensamiento gramsciano, y de *violencia simbólica* (Bourdieu, Bernstein).[3]

a.2. *Descentrada de la escuela y referida al conjunto de espacios educativos.*[4] Recoge aportes teóricos postestructuralistas, y privilegia la mirada del feminismo y del postcolonialismo. Entiende a la educación como una forma de política cultural y de producción de sentido en diversos espacios y, por tanto, no sólo referida a educadores sino al conjunto de trabajadores culturales.

Critica las narrativas maestras de la educación de la modernidad – patriarcal, clasista y blancocéntrica. Se preocupa por la producción cultural alternativa y por la identidad cultural de los distintos y de los sometidos.

b. La que se preocupa por la *definición y articulación de un Proyecto político pedagógico* para la constitución de una escuela formadora de ciudadanía que requiere de educadores formados como intelectuales transformadores. (McLaren, Giroux, Aronowitz).[5]

Si bien cabalga sobre ambas dimensiones, *prioriza la referida a la visión social y política.* Como dice Gore, "su perspectiva se centra más en la articulación de un *proyecto pedagógico* (políticamente sustentado), que en una *"práctica pedagógica";* es decir, una *visión social* para el trabajo de los maestros; en vez de líneas orientadoras para la práctica docente". Su intencionalidad es contribuir a que los maestros trabajen para crear

[3] Cfr. Apple, Michael: *Ideología y currículo,* Madrid, Akal, 1986
Apple,, Michael: *Educación y poder*, Madrid, Paidos – MEC, 1987
Apple,, Michael: *Educar "como Dios manda"*, Madrid, Paidós, 2002
Giroux, Henry: *Teoría y resistencia en educación,* México, Siglo XXI, 1992
Willis: *Aprendiendo a trabajar,* Madrid, Akal, 1983
Bourdieu, P. y Passeron, J.C: *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1981
Bernstein,B. *Clases, código y control II,* Madrid, Akal, 1988

[4] Cfr. Giroux, H. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Buenos Aires, Paidós, 1997

[5] Cfr. Giroux, H.: *Los profesores como intelectuales,* Madrid, Paidós – MEC, 1990
Aronowitz, S. y Giroux, H: *Postmodern education: politics, culture and social criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991
MCLaren, P. *La vida en las escuelas,* México, Siglo XXI, 1984
DA Silva, T. T.(comp.): *Teoría educacional crítica en tempos posmodernos*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993

"una ciudadanía informada y politizada, capaz de luchar a favor de diversas formas de vida pública y preocupada por la igualdad y la justicia social".[6]

Esta propuesta de un proyecto político pedagógico a veces carece de un análisis de las circunstancias y condicionantes reales – institucionales, económicos, macro-contextuales - en las que se desarrolla la práctica de los docentes y, por lo tanto, de las dificultades para introducir transformaciones en su práctica, o de las limitaciones organizativas para una acción colectiva. Esto dificulta la enunciación de estrategias precisas coherentes con una lógica de la posibilidad.

Además, no prescribe prácticas específicas para utilizar en el aula. Si bien señala el relevante papel transformador que puede ejercer el docente - la idea del docente como intelectual - no le ofrece indicaciones pedagógicas prácticas. Es más una teoría de la educación crítica, orientada a capacitar a los maestros como intelectuales, que una pedagogía crítica de la cual derivar estrategias concretas de trabajo en el aula.

El tema que soslaya es que sólo se puede generar una propuesta pedagógica transformadora y crítica en *Otra escuela*; si no cambia la institución poco es lo que el maestro puede hacer, poco es lo que puede *institucionalizar*.

c. La orientada a elaborar una Pedagogía crítica a partir de un desarrollo teórico que brinde líneas orientadoras para una práctica docente, reconociendo la inescindible relación entre lo político y lo pedagógico.

Es decir, si bien cabalga también sobre las dos dimensiones, le asigna mayor énfasis en su tratamiento a la *transmisión – producción.* Autonomía, criticidad, diálogo y liberación son sus ejes. (Paulo Freire, Ira Shor, la corriente de educación popular latinoamericana).[7] En su desarrollo teórico tiene en cuenta las críticas que se le formularan a la corriente hermenéutica - ver a lo micro sin atravesamientos estructurales – y así escuela y maestro aparecen siempre contextuados, situados social y culturalmente. Considera además que es necesario conferir atención al estudio de la *dimensión poder en la relación pedagógica (maestro – alumno) y* se propone generar estrategias alternativas de prácticas pedagógicas: construir *una pedagogía en cuanto práctica en el aula coherente con una política liberadora.*

2. Los componentes centrales de una pedagogía crítica

Ubicándonos en la dimensión producción – reproducción, señalamos como sus componentes centrales:

[6] Cfr. Gore, J.: *op. cit*.

[7] Cfr. Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido,* Buenos Aires, Tierra Nueva, 1970
Freire, Paulo: *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1997
Shor, Ira: *Critical teaching and everyday life*, Boston, South End Press, 1980
Shor, Ira: *Empowering education: critical teaching for social change,* Chicago, The University of Chicago Press, 1992
Freire, P. y Shor, I*: Medo e ousadia: o cotidiano do professor,* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
AAVV: *Educación popular: refundamentación*, Bogotá, Dimensión Educativa, 1996

- El diálogo como negociación cultural
- La constitución de una subjetividad rebelde
- El escenario institucional: la escuela crítica y democrática

2.1. El diálogo como negociación cultural

Me parece mejor hablar de *negociación* que de diálogo o interlocución de saberes. Negociación refiere más explícitamente a *las relaciones de poder que también se manifiestan en una relación pedagógica*. Es decir, no sólo tener en cuenta – como lo hacen los teóricos críticos – que el poder del maestro está mediado por las relaciones de clase, etnia y género, sino también las relaciones de poder que operan a través de la relación fundamental y específica entre el maestro y el alumno.[8] Ese diálogo es, propiamente, una *negociación cultural:* lo que se negocia son elementos culturales, mediaciones, asignación de sentidos, representaciones, saberes técnicos, lógicas de aprendizaje.

La relevancia asignada al diálogo y la negociación cultural se basa en el reconocimiento y valoración de una *forma de raciocinio* no individual, sino *comunicativo, interactivo*. Pone énfasis en la consideración de lo *discursivo, argumentativo* (lo que los griegos llamaban dialéctica, los raciocinios críticos elaborados en situaciones de discusión). Es decir, asigna especial acento al reconocimiento de la *naturaleza argumentativa de la razón.*[9]

En este sentido, la negociación es también confrontación, que se expresa en la construcción dialéctica del saber a partir de la complementariedad en tensión permanente de diversos saberes (el saber técnico, el saber cotidiano) pero *procesada en clave crítica* como instancia superadora de conocimientos preexistentes.

Énfasis en los procesos colectivos de producción y reproducción de saberes [10]

El acento puesto en lo dialógico y en la naturaleza argumentativa de la razón nos lleva inexorablemente a pensar en una *producción colectiva de saberes* y, por tanto, entender a lo grupal *como instancia productora de conocimiento dentro de un modelo democrático* que propone la participación activa de sus miembros, ensamblada de modo tal que favorezca el *crecimiento de su autonomía.*

Por un lado, lo grupal aparece como un espacio de y para la producción colectiva; por el otro, como un espacio recortado, pero no aislado o escindido de otros ámbitos sociales más inclusivos: el recorte lo delimita pero no lo separa del resto de la realidad social.

[8] Cfr. Woods, P. *Sociology and the school:an interactionist viewpoint*, London, Routledge & Kegan, 1983

[9] Cfr. Thiollent, M. *Metodologia de pesquisa açao,* Sao Paulo, Cortez Ed., 1985

[10] Cfr. RigaL, L *La investigación acción participativa*, Buenos Aires, CIPES, 2006, Documento de trabajo

El lugar del educador

Dice Ira Shor que el maestro debe asumir un conjunto de roles, entre ellos los de *iniciador, moderador, facilitador, mediador, interlocutor y profesor*.[11] En consecuencia, podemos afirmar que el educador se ubica en el lugar del *coordinador del grupo* y dentro del mismo contribuye a generar un *proceso de enseñanza – aprendizaje conjunto.*

El *lugar diferenciado* del Educador dentro del grupo se centra:

- en la propuesta de producción de saberes que impulsa, que opera como convocante del grupo y que lo irá indiferenciando en la medida que sea socializada y aprehendida por todos;

- en lo que se supone un bagaje de conocimientos y saberes distintos al resto de los miembros, que le confiere originalmente un predominio en relación al logro del objetivo grupal (en esto, fundamentalmente, se basa la *autoridad* del educador).

Desde este lugar diferenciado el educador - coordinador contribuye al diálogo. Obviamente lo tiene que hacer mediante la recuperación permanente de lo aportado por los otros (sino no habría diálogo), devolviéndolo en forma de nuevas preguntas que incluyan lo aportado y abran a nuevas reflexiones más inclusivas (el componente crítico: preguntarse permanentemente, no tanto en términos de destruir o negar la anterior respuesta sino superarla y completarla, en un proceso continuo). Es decir, sistematiza, organiza y pone en clave crítica lo que en los demás sujetos puede estar fragmentado, desorganizado o enunciado en forma no crítica.[12]

Por último, en esta concepción la presencia del coordinador, como educador, no es neutra. La propuesta que encarna el coordinador tiene una *direccionalidad:* procura generar un proceso grupal encaminado a un determinado tipo de *producción crítica de saber.*

2.2. La constitución de una subjetividad rebelde

Surge del encuentro entre una *ética de la autonomía del sujeto y una pedagogía de la resistencia,* que se traduce en conductas con sentido político emancipatorio.[13] Este calificativo de rebelde atribuido a la subjetividad supone:

- Curiosidad epistémica: capacidad de asombro; de hacerle preguntas a lo dado, cualquiera sea su proveniencia y su contenido. [14]
- Búsqueda de pensamiento de ruptura: disconformidad frente a lo establecido, ya sea en el orden cognitivo como en el institucional o social; ubicarse críticamente frente a la realidad en búsqueda de su superación transformadora.

[11] Cfr. Shor, I. *Empowering. . .op. cit*.

[12] Cfr. Rigal, L.: *En torno al proceso grupal,* Buenos Aires, CIPES, 1984, Documento de trabajo.

[13] Rigal, L.: *El sentido de educar,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004, cap. 7

[14] Cfr. Torres Carrillo, A. *Educación popular y nuevos paradigmas*, Revista La Piragua Nº 28, Panamá, 2009

- Referencia a algún proyecto utópico: entendido como la proyección a un más allá distinto y emancipador. Expresa, a la vez, esperanza y resistencia: como dice profundamente un texto zapatista "la resistencia es la forma que adopta la esperanza cuando las condiciones son adversas".[15]

En lo más básico, el sujeto se asume como *sujeto de saber, de poder y de voluntad,* estrictamente como *actor.* Pero la condición de rebeldía no es una cuestión sólo intelectual. Esta rebeldía activa –con pretensión transformadora– necesariamente debe ser *apasionada*, debe establecer algún tipo de *acercamiento amoroso, de compromiso* con la realidad en la que se involucra. Como dice Paulo Freire, debe manifestar una *capacidad de amar el mundo.*[16]

2.3. El escenario institucional: la escuela crítica y democrática

Ante todo una aclaración: si bien nos referimos aquí fundamentalmente a la pedagogía crítica dentro de la escuela, de ninguna manera negamos, sino que enfatizamos, la posibilidad que la misma se manifieste en otros espacios educativos – por ejemplo los propios de movimientos sociales, organizaciones políticas y ámbitos comunitarios - donde se desarrollan experiencias de constitución de ciudadanía.[17]

Remitirnos a la escuela como escenario nos permite aliviar la responsabilidad y el peso de la carga de generar pensamiento crítico y formar ciudadanía, que recae sobre el lugar del educador.

No hay posibilidad sólida de formar en lo crítico y lo democrático si la institución que los alberga no posee estos rasgos.[18] La escuela debe socializar en los valores y las prácticas de la democracia en los ámbitos institucionales cotidianos que faciliten la participación activa y crítica y las experiencias de organización.[19]

Recuperarla como espacio crítico supone *luchar para que su cotidiano sea democrático:* se deben *fortalecer los espacios y las prácticas democráticas institucionales*, incluyendo la participación de los diversos actores en la toma de decisiones, *la autonomía protagónica* de la díada maestro – alumno, y proyectar a la escuela también como *espacio público democrático,* lugar de encuentro, debate, negociación entre individuos autónomos en búsqueda de un bien común.

[15] Cfr. Muñoz Ramirez, G. *20 y 10. El fuego y la palabra*, México, Rebeldía, 2003

[16] Cfr. Freire, P. *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid, 2001, Primera carta

[17] Cfr. RIGAL, L. *Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales*, en Marrero, Adriana (comp): Todas las escuelas, la escuela, Valencia, Germania, 2007

[18] Cfr. Rigal, L: *El sentido. . op.cit.*

[19] cfr. Brunner, J.J.: *La educación y el futuro de la democracia*, Santiago de Chile, Flacso 1985, Documento de trabajo

3- Pedagogía crítica y paradigma emancipatorio: sus desafíos en nuestra época postmoderna latinoamericana

El contexto historico

La postmodernidad es un término que debe ser leído en clave histórica, es decir singularizado y referido a determinadas situaciones estructurales concretas. En este sentido, nuestra postmodernidad latinoamericana es la postmodernidad de la globalización, desde el lugar que ocupamos dentro de ella. Y, ante todo, la globalización es una nueva etapa del modelo de desarrollo capitalista a nivel internacional.

Esta postmodernidad latinoamericana se realiza en un escenario de retroceso: fragmentación, exclusión, pobreza. No es la postmodernidad estrictamente post-industrial ni la postmodernidad de la sociedad del conocimiento propia de los países centrales. Como afirma Néstor García Canclini, *"la cuestión decisiva no es si este continente es moderno o postmoderno, sino cómo y por qué la modernidad híbrida alcanzada durante los últimos siglos está desintegrándose, las innovaciones económicas, tecnológicas y socioculturales más recientes benefician a pequeñas minorías y las posiciones conquistadas por algunos países latinoamericanos en el desarrollo moderno internacional se pierden o se transforman en condiciones cada vez más regresivas y dependientes"*.[20]

Es dentro de este contexto que Boaventura de Sousa Santos afirma que la tarea de la teoría crítica postmoderna consiste en apuntar de nuevo a los caminos de la *síntesis entre subjetividad, ciudadanía y emancipación* a fin de crear un nuevo sentido común político que revalorice *el principio de comunidad con las ideas de igualdad, autonomía y solidaridad*.[21]

Estas consideraciones nos permiten acotar nuestra reflexión sobre la pedagogía crítica en un paradigma emancipatorio. Un paradigma – como cosmovisión - es emancipatorio en la medida que da cabida a las visiones y propuestas que muestran su desavenencia con las desigualdades y asimetrías del orden imperante, por lo que prefiguran una sociedad más justa y humanizada. (Esto lleva a acentuar que lo pedagógico tiene que tener en cuenta tanto *cómo* se enseña como *qué* se enseña).

Desde esta perspectiva, a nuestro juicio la pedagogía crítica enfrenta hoy estos desafíos:

- Preservar una visión de la realidad que respete su complejidad,
- Contribuir a la reconstrucción crítica del conocimiento,
- Facilitar la reconstrucción del lazo social,
- Promover una pedagogía para la diversidad y contra la desigualdad.

[20] García Canclini, N.: *Imaginarios urbanos*, Buenos Aires, Eudeba, 1997, pg. 20

[21] Cfr. De Sousa Santos, B. *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad,* Bogotá, Siglo del Hombre – Uniandes, 1998, cap. 9

Preservar una visión de la realidad que respete su complejidad

Para intentar alcanzar tal propósito, y siguiendo a Edgar Morin, se requiere superar el paradigma de la simplicidad y hacer un pasaje hacia el paradigma de la complejidad.[22]

¿Qué notas tiene la simplicidad?

- Afirma que el universo es orden; excluye el desorden. El orden es una ley.
- Evita la contradicción y el azar.
- Expulsa la subjetividad del conocimiento (la atribución de sentido); es objetivista.
- Posee una concepción lineal del tiempo. Es, como señala de Sousa Santos, una *monocultura del tiempo lineal*: la idea que la historia tiene un único sentido, una dirección y que los países desarrollados van adelante.[23]
- Expresa una *monocultura del saber y del rigor*: reduce lo verdadero a lo científico, dejando fuera muchas otras formas valiosas de saber.[24]

¿Qué postula el Paradigma de la complejidad?: Que la realidad es compleja porque:

- Es una maraña de acciones, reacciones, interacciones, contradicciones. La realidad, y también la realidad social, es una *dialéctica de orden y desorden*. *La realidad es autocreación*: es caótica, *no todo es racional.*
- Es productora de fenómenos aleatorios que no se pueden determinar y que, empíricamente, agregan incertidumbre al pensamiento.
- La realidad social se construye subjetivamente dentro de límites objetivos.[25]
- El todo está en la parte, pero ésta conserva su singularidad e individualidad que, de algún modo, contiene al todo.
- No es una *máquina trivial* (aquella en la que se pueden conocer los productos una vez que se conocen los insumos: en la que aún sin saber qué procesos ocurren en el interior de la máquina, podemos predecir su comportamiento). En especial, la realidad social no es una máquina trivial: surgen permanentemente nuevos procesos y comportamientos inesperados.
- Valoriza otras formas de saber, diferentes al científico.

Contribuir a la reconstrucción crítica del conocimiento [26]

La época presente está marcada por una profunda reestructuración cultural. El mundo de la cultura actual ha eclipsado a los tradicionales factores de socialización -

[22] Cfr. Morin, E.: *Epistemología de la complejidad,* en Fried Schnitman, Dora: Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Bs. As., Paidós, 1993

[23] De Sousa Santos, B: *Renovar la teoría crítica e inventar la emancipación ocial,* Buenos Aires, CLACSO, 2006

[24] *Op. cit.*

[25] Cfr: Bourdieu, P. y Wacquant, Loïc: *Respuestas: por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995, pgs. 17 a 20

[26] Cfr. Rigal, L*: El sentido. . .op. cit.*

familia y escuela - en el papel protagónico que tenían en delinear sustantivamente la subjetividad de los niños. Ambos se encuentran *desafiados por la multimedia*. Desafío no sólo de un nuevo actor, sino también de un nuevo vehículo de transmisión cultural: la imagen. Su presencia absolutizante se universaliza en tal medida que asistimos a la aparición de un nuevo orden simbólico "caracterizado por un gran consumo de signos e imágenes, pero ante todo nos encontramos frente a una profunda semiotización de la vida cotidiana".[27]

La multimedia descoloca e interpela a la escuela; además, la imagen pone en cuestión el sentido y el valor mismo de la escritura y su monopolio en la transmisión de universos culturales. La palabra escrita fue históricamente el blasón distintivo de la escuela moderna. Y la escuela actual parece que no ha encontrado aún la vía institucional para articular palabra e imagen en las propuestas pedagógicas.

En este escenario, la escuela no debe ni satanizar ni competir, sí cumplir una *función reconstructora crítica.* Una especial consideración merece esta función por la importancia que adquiere como *respuesta pedagógica a las interpelaciones profundamente epistemológicas* que produce la irrupción masiva de lo mediático en el campo de la socialización y que coloca a la escuela compitiendo con sistemas estructurados e institucionalizados mucho más potentes desde el punto de vista de la generación de conocimiento, del procesamiento de la información y de la socialización cultural.[28]

Es por tal razón, que "más que transmitir información, la función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a *provocar la organización racional de la información fragmentada recibida* y la reconstrucción crítica de las preconcepciones acríticas formadas por la presión reproductora del contexto social, a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil."[29]

Facilitar a la reconstrucción del lazo social: revalorización de la ética de la solidaridad

Se parte de la reafirmación de un humanismo básico, *volver al sujeto* pensado en forma integral y en sociedad. Se requiere para ello la búsqueda de una ética no individual, una *ética de la solidaridad plasmada en el cotidiano,* sustento además de una vida democrática.

La complejidad de esta tarea pedagógica en las instituciones escolares tiene que ver con que, como señala Zygmunt Bauman, se han licuado los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivas,[30] *se ha desintegrado el lazo social.* Y hay que pensar a la pedagogía crítica desde esta preocupación ética, para que

[27] cfr. Mejia, M R: *Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI*, Bogotá, CINEP, 1995

[28] cfr. Castells,: *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*, en AAVV: op.cit., 1994

[29] Pérez Gómez, A: *La cultura escolar en la sociedad neolieral*, Madrid, Morata, 1992, pg. 32

[30] Cfr. Bauman, Z: *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002, Prólogo

contribuya "al conocimiento y la práctica de una renovada ciudadanía de derechos y obligaciones", y desempeñe un papel central en la *reconstrucción* de tal lazo social. Bueno es señalar que la ruptura del mismo en nuestra sociedad tuvo que ver no sólo con el predominio del utilitarismo neoliberal, sino, entre otras cosas, con la desaparición de los componentes principales de integración social que representan el empleo y el salario.

Promover una pedagogía para la diversidad y contra la desigualdad

Debemos confrontar con la *monocultura de la naturalización de las diferencias,* que oculta jerarquías, asimetrías y formas de dominación.[31]

La noción de *diferencia* remite a la complejidad de la trama cultural. La escuela de la modernidad se preocupaba por la homogeneidad, predomina ahora la preocupación por lo heterogéneo: es necesario el reconocimiento de *las singularidades culturales en la base de las propuestas educativas*.

La noción de *desigualdad* remite a la creciente dualización de la sociedad (concentración, exclusión, aumento de la pobreza). Parafraseando a Bauman, podemos decir que es uno de los *sólidos* que perduran en América Latina y que han marcado las características de su ingreso a la postmodernidad.

Si bien la escuela no puede por sí sola modificar los factores y las situaciones estructurales existentes que determinan la desigualdad, "sí puede (desde lo crítico y desde lo ético) *generar una reflexión no naturalizada de la desigualdad* y desarrollar experiencias institucionales donde prime la igualdad, la justicia y la democracia".[32]

Puede expresar un malestar por la injusticia, no aceptarla como si fuera producto del *orden natural de las cosas.*

Sólo desde *el reconocimiento de las desigualdades, se pueden abordar pedagógicamente las diferencias*. Reconocer las diferencias es aceptar y respetar las singularidades culturales y procurar preservarlas en la constitución pedagógica de los sujetos. Pero no sólo existen *diversidades culturales,* pluralidad de sentidos y valores; también hay *heterogeneidades estructurales* entre dominadores y dominados que deben ser tenidas en cuenta en una escuela con pretensión igualitaria. La sociedad no sólo muestra diversidades sino también desigualdades, y a menudo *los diversos también son desiguales*. Soslayarlo puede provocar que "bajo el manto de la adaptación a la diversidad lo que fundamentalmente se dé sea en realidad una adaptación a la desigualdad en lugar de un intento de superarla".[33]

[31] Cfr. De Sousa Santos, B: *op. cit.*

[32] Pérez Gomez, A: *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*, en Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gómez A.: Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata, 1997

[33] Flecha, R: *Las nuevas desigualdades educativas*, en AAVV: Nuevas perspectivas críticas en educación, Madrid, Piados, 1997

En la perspectiva crítica, el derecho a la diferencia engloba al concepto de *multiculturalismo crítico*: una ética de solidaridad con el oprimido, que *resignifique el sentido de la diferencia en términos políticos más que en términos de una fascinación cultural.*[34] En este sentido, el planteo de abandono de la *simultaneidad sistémica homogeneizante* en aras de una mayor pertinencia en los contenidos curriculares respecto de las realidades culturales en que se insertan, no responde cabalmente a esta perspectiva.[35] Nuestra concepción sociopedagógica ve al problema de la *exclusión social* – en tanto que lo que expresa es antes que una diferencia, una desigualdad, una aguda condición de subalternidad - tanto o más grave que el de la homogeneización.

A modo de epílogo: Sobre el riesgo de la lectura a-crítica del discurso de la teoría y la pedagogía críticas

Michel Foucault distingue entre *voluntad de saber* (deseo general de saber) y *voluntad de verdad* (deseo de conocer la diferencia entre verdad y falsedad en disciplinas o discursos concretos). La voluntad de verdad, que a menudo caracteriza gran parte del trabajo intelectual, lleva a olvidar la necesidad, el deseo o la disposición a cuestionar el propio trabajo. Así, lo que una vez fuera crítico se convierte en una especie de norma o ley, una verdad final, *algo que ya no se puede criticar.* Por tanto, es necesario evitar que la perspectiva crítica termine siendo un rígido *régimen de verdad* que genere dogmatismo (verla como un cuerpo incuestionable) o afirmaciones tipo "manifiesto" que formulen una *enunciación acrítica de lo crítico*. Porque, como dice Foucault, la función y la ética del intelectual es intentar cuestionar permanentemente la verdad del propio pensamiento y de uno mismo.[36]

Para valorizar y enriquecer esta tradición, debemos entonces, inexorablemente, desmitificar el discurso crítico y *recuperar su condición parcial e incompleta y, por tanto, contingente y superable.*

[34] Cfr. Santos, L. y Lopes, J: *Globalizaçao, multiculturalismo e currículo*, en Moreira, A.(comp): Curriculo: quesotes atuais, Campinas, Papirus, 1997

[35] Cfr. Hopenhayn, M. y Ottone, E: *El gran eslabón*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, cap. 7

[36] Cfr. Foucault, M.: *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1979, pgs. 175 - 189

II. Mesa redonda: "Lo pedagógico en las nuevas temáticas educativas"

Participantes: Sandra Carli, Silvia Grinberg, Carina Kaplan, Graciela Morgade, Pablo Pineau.

Coordinadora: Inés Cappellacci

Presentación

Inés Cappellacci[1]

«Las cosas que damos por supuestas,

sin indagarlas o reflexionar sobre ellas,

son justamente las que determinan

nuestro pensamiento consciente

y deciden nuestras conclusiones»

John Dewey

Los desafíos propuestos para esta Mesa de trabajo implican revisar tanto la cuestión pedagógica como discutir la presencia de nuevas temáticas educativas.

Algunos de los interrogantes que nos planteamos para introducir las presentaciones pueden ser: ¿Hay temáticas educativas nuevas? ¿Qué tan nuevas? ¿Qué tensiones están señalando los autores al respecto? ¿Cuál ha sido y cuál es el lugar de la escuela en relación con las nuevas temáticas educativas? ¿La escuela se ha "hecho cargo" de ellas? ¿De qué manera? ¿Las ha invisibilizado? ¿Las ha cambiado? ¿Las ha readaptado? ¿En qué sentido? ¿Para qué?

Las ponencias que se presentan a continuación reflexionan sobre dimensiones centrales de la Pedagogía: las instituciones educativas, los sujetos y los procesos de subjetivación; el conocimiento; los procesos sociales y de poder; el sentido político de la educación. Estas dimensiones se actualizan en el marco de los procesos sociales en los que se configuran, dando lugar a redefiniciones teóricas y prácticas.

Pero, por otro lado, los autores ponen en cuestión algunas de las dimensiones pedagógicas a la luz de nuevas contribuciones teóricas aportadas por las Ciencias Sociales. Así, de la mano de los avances en la sociología crítica de la educación y la pedagogía crítica, resultan insoslayables los aportes de los estudios culturales, la crítica literaria,

[1] Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Docente de *Educación I* en el Departamento de Ciencias de la Educación. Profesora del Instituto Superior del Profesorado J.V. González.

los estudios postcoloniales, los estudios feministas, de género y queer, los estudios de gubernamentalidad; la historia de las mentalidades y las sensibilidades, la historia cultural, entre otras, enriquecen los marcos de análisis y las propuestas sobre educación, llevando a redefinir "viejos temas" desde "nuevos enfoques".

En su ponencia *Pedagogía y Ciencias Sociales. Herramientas teóricas para abordar la cuestión del conocimiento en la universidad pública*, Sandra Carli inicia su recorrido planteando la distinción entre "lo pedagógico" y "la pedagogía", ésta última como saber totalizador que durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX condensó la producción de conocimiento sobre educación, vinculada con el despliegue del sistema educativo moderno, la centralidad de la escuela como dispositivo institucional, el reconocimiento del maestro como autoridad cultural en su calidad de egresado de las entonces escuelas normales y la modulación del niño-alumno como destinatario principal de la gran empresa alfabetizadora nacional. La pregunta por "lo pedagógico" en el más amplio campo de las Ciencias Sociales –y en un contexto post y transdisciplinario- adquiere entonces valor y permite pensar en los *parecidos o semejanzas de familia*, que pueden localizarse entre nociones de diversos campos de conocimiento. Desde una perspectiva genealógica es posible situar el derrotero histórico de las disciplinas, sus tradiciones, legados y teorías, su historia conceptual. Pero desde una perspectiva transdisciplinaria sería posible pensar en las semejanzas entre nociones acuñadas en diversos marcos disciplinarios y en distintas épocas.

Los estudios de corte pedagógico son ubicados en el espectro más amplio de las Ciencias Sociales, lo que supone interrogar a los fenómenos educativos en una trama de *referencias compartidas* ligadas con distintas tradiciones de conocimiento, formaciones y recorridos disciplinarios, derivas intelectuales y experiencias de investigación. Pero también es necesario considerar los abordajes que otras disciplinas han hecho de fenómenos de interés particular para la educación como el estudio de los cambios en la estructura social de la Argentina, las políticas públicas o las nuevas configuraciones culturales. En virtud de la relación entre Pedagogía y Ciencias Sociales, la autora plantea la emergencia de la *problemática del conocimiento* en las investigaciones ligadas con los estudios sobre la universidad.

Advierte que si bien el tema del conocimiento no es nuevo, asume una reflexividad particular en tanto interroga a instituciones y sujetos, pero también a los modos de producción de bienes simbólicos, sus aspectos materiales, ideológicos y subjetivos, en pleno siglo XXI. En particular, pormenoriza en algunos aportes teóricos que interpelan la experiencia de conocimiento, en cuyos marcos podrían ubicarse muchos de los debates sobre las reformas de planes de estudios en las carreras de Educación, incluidos en un campo problemático más amplio. Recupera los avatares de los *estudios culturales* en América Latina, como campo de conocimiento con un notorio despliegue en los últimos 20 años; la vitalidad de los *estudios postcoloniales* en el mundo global, de particular desarrollo en los países andinos, ofrece elementos para indagar las lógicas de

poder y reconocimiento que atraviesan la producción intelectual en países periféricos; y por último, los *estudios feministas*, a partir de la pregunta por la diferencia sexual en el terreno de la experiencia de conocimiento, y en particular en las prácticas de lectura y escritura, los que han permitido indagar la posición sexuada en el terreno del conocimiento y la tensión universalismo/particularismo.

Finalmente, invita a pensar la construcción curricular como un proceso institucional que debe tener capacidad para leer la riqueza y la heterogeneidad de la experiencia de conocimiento de distintos actores generacionales a lo largo del tiempo, así como el estudio de la escena universitaria y su productividad, la que adquiere una relevancia particular. No sólo como un insumo necesario para un debate curricular sino para una más profunda y rica comprensión de las tramas intelectuales, culturales y subjetivas que se tejen en el ajetreado y conflictivo mundo universitario. Plantea, retomando a Remedi, que considerar las instituciones como lugares inestables de identificación abre un conjunto de preguntas acerca de la identificación con el conocimiento. La deliberación académica en torno a dichas respuestas, por parte de distintos actores, puede resultar más que sugerente.

Por su parte, Silvia Grinberg aborda el ejercicio del poder en las instituciones educativas. Expone que el cambio y lo nuevo, objetos que se han vuelto de culto en el transcurso de los últimos veinte años, expresan modos de enfrentamientos y luchas: las formas en que se produce y se reproduce la desigualdad en la escuela en el presente. Se adentra en revisar las hipótesis que en los últimos años han adquirido brillo, que refieren a los procesos de desinstitucionalización en directa relación con la desubjetivación. Así, su presentación titulada *Gubernamentalidad, pedagogía y subjetividad: Políticas de escolarización y territorio en las sociedades de gerenciamiento*, se encuadra en la perspectiva más amplia de los estudios de gubernamentalidad en el cotidiano escolar. En particular, atiende a los modos en que las políticas actúan, moldean, efectan y afectan la vida diaria de la gente en contextos de segregación residencial. A través de la noción políticas de escolarización, procura dar cuenta de las formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas que se articulan en el gobierno de la población.

Crisis, incertidumbre y cambio son algunos de los conceptos que Grinberg califica como rectores de nuestra vida. En este sentido, se interroga por cómo se logra articular esta cadena de enunciación, cuáles son sus efectos de poder, qué efectos producen en los procesos de gobierno de la población las prácticas y las tecnologías de subjetivación que efectivamente actúan a diario. En otras palabras, qué efectos de poder se produce cuando se señala que ya no hay ninguna producción, que lo que resta es acostumbrarse a que nada permanezca y que debemos formar y formarnos para adaptarnos al cambio, para devenir sujetos inciertos. Los tiempos finiseculares nos han acostumbrado a pensar nuestra vida como un torrente de crisis y cambios; incertidumbres e inestabilidades; sujetos e instituciones que desaparecen, se desarman; hipótesis de desubjetivación y desinstitucionalización que procuran definir aquello que

por definición sería imposible. En este marco, la autora se cuestiona cuál es el lugar que asume la producción y la reproducción de la desigualdad, las formas que presenta el ejercicio del poder, las tecnologías del gobierno de la población y de producción de la subjetividad, que probablemente nos ubican frente al desafío de interrogarnos por los rostros de las actuales batallas, sus contenidos y efectos.

La gestión y la ciudadanía responsable; la gestión responsable, la escuela enguetada y el territorio degradado; la formación de quienes ya no son necesarios; abyección, políticas de trauma y producción deseante son algunas de las notas que surgen del trabajo de campo que vienen realizando desde 2005 en torno de políticas de escolarización. Estas notas de campo constituyen diagramas políticos; esto es, constituyen políticas de escolarización en tanto suponen modos de conducción de la conducta, gubernamentalidades: formas heterogéneas, difusas, contradictorias y yuxtapuestas que se articulan en el gobierno y escolarización de la población, y que, por este motivo sólo son captables en estado inacabado, pero expresan los modos en que las políticas educativas se experiencian y hacen en territorio. Las políticas de escolarización, en términos del gobierno de la población, configuran tres ejes: a) una determinada episteme que define modos de comprender, pensar y pensarnos en el mundo; b) unas determinadas tecnologías de gobierno que involucran políticas por las que el Estado define su accionar sobre la población y c) un determinado ethos. Finalmente, Silvia Grinberg propone recuperar el debate por el sentido de la Pedagogía; esto es el debate político que involucra necesariamente esos tres ejes más allá del discurso de la desaparición de las instituciones.

Desde otra perspectiva de abordaje, Carina Kaplan desafía a pensar si las violencias en el ámbito escolar son una "nueva" temática educativa. En todo caso, qué hay de nuevo y qué hay de viejo en las violencias en la escuela. En su trabajo *Sobre la tolerancia, los umbrales y los miedos: Las transformaciones en la sensibilidad sobre la violencia en la educación escolar*, plantea que la percepción que la sociedad tiene sobre la violencia está vinculada a una *sensibilidad* epocal y un sentido *procesual* de carácter *cultural*. Afirma que no siempre nos afectó la violencia del mismo modo ni con la misma intensidad que hoy, y digamos que tampoco estamos en condiciones de anticipar qué percibiremos más adelante. Así es como la sensibilidad por la violencia es, por tanto, biográfica e histórica, y lo es en el entramado de configuraciones particulares donde expande su sentido más hondo.

Precisamente, el propósito de su trabajo de investigación sobre las violencias en la educación secundaria consiste en erigir una alternativa teórica frente a las visiones hegemónicas judicializantes y estigmatizantes. La autora identifica que la desigualdad y la fragmentación social vehiculizan la emergencia de comportamientos asociados con la violencia. Insiste en la pregunta sobre el lugar que ocupa la violencia en la construcción de subjetividad de los jóvenes escolarizados en épocas signadas por la desigualdad, la exclusión y la dificultad para dotar de sentido a la propia existencia.

Deja planteadas, finalmente, un conjunto de preguntas sobre las cuales resulta significativo insistir: ¿qué lugar ocupa la violencia en la construcción de subjetividad de los jóvenes escolarizados en épocas signadas por la desigualdad, la exclusión y la dificultad para dotar de sentido a la propia existencia? ¿Bajo qué condiciones las escuelas alcanzan a constituirse en ámbitos subjetivantes? ¿Bajo qué condiciones institucionales los estudiantes tienden a auto-coaccionar sus impulsos e interiorizan prácticas de convivencia con otros diferentes? ¿Bajo qué condiciones institucionales y qué tipo de sociabilidad los estudiantes aprenden a con-vivir con los otros, diferentes y desiguales, sin sentirlos amenazadores?

Graciela Morgade aborda la educación sexual integral como expresión del debate pedagógico. Entiende que el discurso de los derechos sexuales y reproductivos desde la perspectiva de género es sin duda alguna el enfoque emergente más complejizador al que se haya arribado en la academia y en las políticas públicas en temas de sexualidades. Este enfoque habilita sin duda que nuevas voces sean escuchadas y nuevas respuestas sean elaboradas. Nutrida por los desarrollos de la sociología crítica de la educación y los estudios de género, la pedagogía crítica indaga los modos en que el sistema de sexo-género hegemónico opera como un vector de la desigualdad en la producción, la distribución y el consumo de recursos simbólicos a través de la educación.

La investigación de tradición postestructuralista o queer retoma estos antecedentes centrándose, sobre todo, en la construcción social del cuerpo que estimulan las escuelas, y coincidiendo en que a pesar de todas las oscilaciones y contradicciones existentes, la escuela integra plenamente el dispositivo sexualizador y es uno de los elementos centrales en la producción de la condición social de los cuerpos heterosexuales femeninos y masculinos. La escuela, en tanto aparato ideológico, pretende articular las identidades de género "normales" a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual. En ese proceso, precisa entonces equilibrarse sobre un hilo muy tenue en un campo contradictorio: de un lado, incentivar la sexualidad "normal' y, de otro, simultáneamente, contenerla. Una tensión que se despliega en un sistema de sexo-género demarcatorio de sus límites y contenidos pensables e impensables. Desde esta perspectiva, es posible postular que, aunque no se plantee de manera explícita, en la educación formal existe desde siempre una "educación sexual" y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido.

Aunque se tienda a pensar que los obstáculos para constituir una educación sexuada justa se vinculan con la tensión ideológica y política, es posible pensar que existen limitaciones del propio dispositivo escolar que no solamente obturan el abordaje de las cuestiones de género y sexualidades sino que inciden, en general, en el silenciamiento de los saberes no académicos, las dudas y la incertidumbre de estudiantes y docentes y, en general, de toda pregunta que no tenga una respuesta cerrada. Como advierte Morgade, la tensión que implica "sexuar" a la educación llevará también a un fuerte

cambio de la escuela… que seguramente habrá cambiado algo para albergar a los cuerpos sexuados sin silenciarlos.

Pablo Pineau presenta en su exposición *Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa,* algunas reflexiones que son resultado del "Seminario Permanente de Discusión sobre Estética Escolar". Este proyecto quiere sumar al debate de la comprensión de la escuela como "máquina estetizante", esto es, como un dispositivo capaz de garantizar homogenizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX. En oposición a las visiones que limitan la mirada social a la producción y el intercambio de bienes materiales y racionales, y a lo educativo a la distribución de saberes técnicos e intelectuales, se intenta rescatar la dimensión de la sensibilidad y la emotividad como registro constituyente de lo social en términos generales y, en particular, de lo educativo y lo escolar. La estética es entendida como un sistema de operaciones que convierte al "mundo sensorial" de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Para tal proyecto desarrolla un vocabulario de categorías específicas (bello/feo, agradable/desagradable, etc.) de clasificación sobre las sensaciones. Dicho vocabulario no es un atributo a *priori* de los objetos (Platón) o de los sujetos (Kant), ni puede ser reducido a una imposición social (Bourdieu), sino que debe ser comprendido como un efecto contingente e históricamente variable.

Por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, sus planteos inevitablemente se deslizan hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que parece bello resulta, además, correcto. Y luego, un ideal de lucha. La estética se constituye en una arena de conflicto por la imposición de formas de entender/concebir/actuar en el mundo mediante la jerarquización de unas sobre otras.

La estética escolar no es una "evidencia" presente y palpable, y no puede ser entendida como "presa" de un único abordaje o campo de saber, sino que demanda un proceso de construcción inter y multidisciplinario del objeto que lo enriquezca y complejice para su mejor comprensión. Así, el autor reconoce como útiles y fructíferas para la construcción del objeto las lecturas y aproximaciones realizadas desde los estudios culturales, la historia de las mentalidades y las sensibilidades, las investigaciones sobre cultura material, la lingüística, la filosofía, la pedagogía, los acercamientos post-estructuralistas, las teorías feministas y queer, los enfoques post-colonialistas, la crítica literaria, etc.. Y responde a las nuevas perspectivas presentes en el campo de la historia de la educación que –en su encuentro con la "historia cultural"- amplía su campo a terrenos como la cultura material, el mundo de las representaciones, los imaginarios, las imágenes mentales, los sistemas de significados compartidos y todo otro objeto y artefacto cultural.

La invocación a la estética escolar en el siglo XIX en Argentina es una respuesta al problema de la construcción de la Nación moderna. La estética escolar se presenta como un garante de la cohesión del nuevo orden social burgués basado en los hábitos,

las afinidades, los sentimientos y los afectos; esto implica decir que "el poder tendió a estetizarse" como forma de producir una nueva "unidad" ante el rechazo de las formas heredadas de la colonia. La indagación en estas operaciones permite establecer y hacer visibles la forma en que el sistema educativo argentino se ordenó como propuesta estética, no sólo en las específicas formas que el discurso escolar configuró para sí, sino también en los filtros y tramitaciones que éste desplegó sobre otros procesos de modernización –v.g la tecnología- y de producción de jerarquías culturales.

Para cerrar, se podría retomar una cita de Pineau donde advierte que "más que un resultado elaborado y concluido, pretende ser una toma de posición temporaria dentro del 'work in progress' de un proyecto. Coherente con esto, se propone su lectura como disparador de debates y nuevas ideas" en este espacio denominado Pedagogía.

Del conjunto de las ponencias se desprende que resulta sumamente valiosa la necesidad de repensar a la Pedagogía en la actualidad, como proceso de recuperación de una mirada integral sobre los procesos educativos.

Pedagogía y Ciencias Sociales. Herramientas teóricas para abordar la cuestión del conocimiento en la universidad pública

Sandra Carli[1]

Una breve incursión histórica: de la pedagogía a las ciencias sociales o los itinerarios del siglo XX

La pregunta por "lo pedagógico" se distingue de la pregunta por "la pedagogía", como saber totalizador que durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX condensó la producción de conocimiento sobre educación, vinculada con el despliegue del sistema educativo moderno, la centralidad de la escuela como dispositivo institucional, el reconocimiento del maestro como autoridad cultural en su calidad de egresados de las entonces escuelas normales y la modulación del niño-alumno como destinario principal de la gran empresa alfabetizadora nacional.

La historia de la educación puede ser pensada como una historia de la pedagogía, si recuperáramos aquí las distinciones clásicas de Lorenzo Luzuriaga entre la primera y la segunda, formuladas en plenos años 50 del siglo XX e imbuidas de la critica antipositivista y del auge de la filosofía de la cultura. Luzuriaga postulaba que la historia de la pedagogía debía estudiar "el desarrollo de las ideas e ideales educativos, la evolución de las teorías pedagógicas, y las personalidades que más han influido en la educación" y que la historia de la educación "estudia el cambio y desarrollo que ha experimentado la educación a través del tiempo en los diversos pueblos y épocas"[2]. Podemos señalar que la pedagogía se configuró como un amplio y complejo conjunto de saberes, con capacidad comprensiva, explicativa, prescriptiva y por qué no, también predictiva, sobre la educación como gran fenómeno de escolarización de las nuevas generaciones en pleno despliegue de la modernidad capitalista y en estrecha articulación con las grandes filosofías de la historia y los paradigmas centrales del pensamiento moderno.

[1] Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Profesora Titular de *Comunicación y Educación*.

[2] Luzuriaga, L. *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Bs.As. Losada. 1997. p12

Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo XX y en particular entre los años 50 y 70, la apertura disciplinaria de los estudios sobre educación al campo de las ciencias humanas y sociales, que condujo al tan mentado pasaje de la pedagogía a las denominadas "ciencias de la educación", generó una ampliación de los fenómenos en estudio y una complejización de las dimensiones de análisis, una diversificación al interior de los estudios sobre la educación y la producción de nuevo conocimiento a partir de líneas de investigación abiertas en el espacio institucional, ya no de las escuelas normales, sino de las universidades nacionales. Esa mayor diversificación se producía en un contexto histórico en el que el sistema escolar público comenzaba a ser objeto de fuertes cuestionamientos y en el que el campo socio-cultural generaba nuevas demandas, experiencias e intervenciones de los educadores.

Como señalamos en un trabajo anterior[3], en las últimas décadas del siglo XX el giro postmoderno y postdisciplinario, que ahondó en las crisis de las fronteras de las disciplinas y la crítica a las narrativas del siglo XX en un ciclo histórico de expansión del mundo global-transnacional, profundizó esa apertura provocando la multiplicación de puntos de vista y/ o perspectivas sobre la educación, dando lugar a la distinción cada vez más sofisticada de lenguajes teóricos a disposición de cada comunidad interpretativa.

Lo que se denominó, desde la pedagogía crítica norteamericana, el "giro a la teoría", fue convergente con el impacto del giro lingüístico en las ciencias sociales y las humanidades poniendo en cuestión las tesis totalizadoras y propiciando cierta defensa de una lectura más fragmentaria de los fenómenos educativos. El mayor registro de las diferencias y la crítica a la noción marxista de "totalidad" (así como a la de "estructura"), favoreció el desarrollo de una fuerte crítica al papel homogeneizador del sistema educativo moderno en un contexto, como el caso argentino de la década del 90, de reforma estructural del mismo.

En los últimos años cierto retorno a inquietudes de orden filosófico más generales, la reactivación del pensamiento político y su capacidad para pensar horizontes -aún ante un diagnóstico de clausura epocal- y la vitalidad de la pregunta por "lo pedagógico" como dimensión a ser considerada a la hora de pensar la existencia y transformación de los procesos educativos-tanto en sus formas como en sus sentidos-invita a poner en juego una *mirada retrospectiva del conocimiento sobre educación* producido durante el siglo XX y a potenciar la mirada crítica de las tradiciones intelectuales heredadas. Pero también a reconocer la nueva configuración que asume en el siglo XXI en un escenario de notoria complejidad del estatuto del saber.

La pregunta por "lo pedagógico" en el más amplio campo de las ciencias sociales –y en un contexto post y transdisciplinario- adquiere entonces valor y permite pen-

[3] Carli, S. "El debate modernidad-posmodernidad en Educación: un balance posible". En Da Porta, E y Saur, D (comp) *Giros teóricos: Impactos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba: CEA-UNC-Editorial Comunicarte. 2007

sar en los *parecidos o semejanzas de familia*, tomando la expresión de Wittgenstein[4], que pueden localizarse entre nociones de diversos campos de conocimiento. Desde una perspectiva genealógica es posible situar el derrotero histórico de las disciplinas, sus tradiciones, legados y teorías, su historia conceptual. Pero desde una perspectiva transdisciplinaria sería posible pensar en las semejanzas entre nociones acuñadas en diversos marcos disciplinarios y en distintas épocas. Entre otros casos, podríamos pensar en la semejanza de familia entre las nociones de apropiación (tan cara a los estudios antropológicos), aprendizaje (central en la psicología de la educación) y experiencia (con su genealogía propia en los estudios históricos y culturales), que en todos los casos suponen una indagación del lado del sujeto. O entre nociones como transmisión, filiación y enseñanza y su diversa resonancia en disciplinas y campos de conocimiento emergentes.

En los estudios sobre educación suele acudirse a nociones de otras disciplinas o campos de conocimiento (poniéndose en juego usos diversos), porque muchas veces se presentan con mayor densidad teórica o analítica. Sin embargo también se hace necesario volver a interrogar nociones *clásicas* de la pedagogía y de las teorías educativas para otorgarles carnadura histórica y nuevo valor teórico por su capacidad de interpelar condiciones y fenómenos contemporáneos. La inquietud actual por lo pedagógico es un ejemplo de ello en un escenario de mayores dificultades para llevar adelante procesos de formación ante el aumento de las desigualdades sociales y la complejidad de la cultura contemporánea.

Ubicar los estudios de corte pedagógico en el más amplio espectro de las ciencias sociales supone interrogar los fenómenos educativos en una trama de *referencias compartidas* ligadas con distintas tradiciones de conocimiento, formaciones y recorridos disciplinarios, derivas intelectuales y experiencias de investigación. Pero también considerar los abordajes que otras disciplinas de las ciencias sociales han hecho de fenómenos de interés particular para la educación como el estudio de los cambios en la estructura social de la Argentina, de las políticas públicas o de las nuevas configuraciones culturales.

La cuestión del conocimiento: un espectro de aportes para pensar la actividad intelectual en la universidad

Me interesa desde esta breve incursión histórica y desde estos supuestos acerca de la relación entre pedagogía y ciencias sociales, plantear la emergencia de la *problemática del conocimiento* en las investigaciones ligadas con los estudios sobre la universidad. Esa emergencia evidencia cierto balance epocal sobre la historia del conocimiento producido durante el siglo XX y el papel desempeñado por los sistemas universitarios, considerando sus fronteras y vínculos con el estado, el mercado, el campo cultural, la sociedad civil. Pero también se trata de un balance crítico acerca del proceso de producción, distribución y apropiación del conocimiento universitario, en un contexto de debate acerca de los usos sociales y productivos del conocimiento académico y científico, entre otros temas.

El tema del conocimiento no es nuevo, sino que asume una reflexividad particular en tanto interroga a instituciones y sujetos, pero también a los modos de producción de bienes simbólicos, con sus aspectos materiales, ideológicos y subjetivos, en pleno siglo XXI. Quiero detenerme en algunos aportes teóricos que interrogan la experiencia de conocimiento [5]y que podrían ubicar muchos de los debates sobre las reformas de planes de estudios en las carreras de educación en un campo problemático más amplio.

En primer lugar la reflexión crítica sobre los avatares de los *estudios culturales* en América Latina, como campo de conocimiento con un notorio despliegue en los últimos 20 años, resulta de mucho interés porque habilita un balance acerca de las dinámicas y lógicas que atraviesan la configuración y estabilización de un nuevo campo de conocimiento. Entre otros aportes, la reflexión de Nelly Richards[6] sobre los procesos de globalización académica, sugiere prestar atención a la relación entre localidades geoculturales, localizaciones institucionales y situaciones de discursos. Es decir considerar las operaciones del conocimiento en situación, estudiar la dimensión fronteriza de las prácticas de escritura y visibilizar la porosidad de fronteras y movilidad de tránsitos entre la universidad y sus afueras.

En segundo lugar, la nueva vitalidad de los *estudios postcoloniales* en el mundo global, de particular desarrollo en los países andinos, ofrece elementos para indagar las lógicas de poder y reconocimiento que atraviesan la producción intelectual en países periféricos. La pregunta por la geopolítica del saber y la atención al problema de la enunciación local del conocimiento y la visión contextual del mismo, interpela la dimensión política del pensar.

El reconocimiento de la existencia de formas híbridas de pensar y del lugar enigmático y ambivalente de la teoría, promueve la lectura comparada y el pensar entre tradiciones, lenguas y disciplinas, tal como ha destacado Zulma Palermo[7].

Por último, los *estudios feministas*, a partir de la pregunta por la diferencia sexual en el terreno de la experiencia de conocimiento y en particular en las prácticas de lectura y escritura, han permitido indagar la posición sexuada en el terreno del conocimiento y la tensión universalismo/particularismo. La pregunta por el problema de la traducción

[4] Wittgenstein, L. *Investigaciones filosóficas.* Barcelona: Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM-Editorial Crítica. 2004

[5] Véase Carli, 2008.

[6] Richards, N. “Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana” En *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. Buenos Aires: CLACSO. 2005.Pp.455-470.

[7] Palermo, Z. *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales*. Córdoba: Alción editora. 2005.

cultural, la inscripción de la diferencia en la escritura, la existencia de saberes situados, el énfasis puesto en la propia enunciación, así como la idea de promover una lectura a contrapelo y una escritura femenina que se coloque al borde de la tesis dogmática y oficie como contramemoria, ofrecen elementos claves para interrogar las formas de producir conocimiento.

Pero estos aportes para pensar e interrogar la experiencia de conocimiento, deben ampliarse también con los aportes de la historia. Por un lado de la *historia social del conocimiento* que estudia la historia de su fabricación; por otro de la *historia intelectual*, interesada en indagar los itinerarios intelectuales, el papel del viaje de conocimiento, los desplazamientos e intercambios del saber, la experiencia de la lectura, etc.

Por último, interesa también recuperar los aportes del *pragmatismo y del neopragmatismo*, en tanto perspectivas antiesencialistas que ponen en el centro del análisis la relación del conocimiento con la acción, el saber-hacer, y la indagación de los usos del conocimiento. Desde la reflexión inaugural de Dewey[8] acerca de la relación entre conocimiento y acción pública y entre conocimiento y divulgación, las fronteras entre la universidad y la opinión pública adquieren relevancia para pensar las posiciones de los actores universitarios en la batalla político-cultural que se libra cotidianamente en el espacio de los medios de comunicación, entre otros espacios.

Este espectro amplio de aportes que hemos ubicado invita a pensar las dinámicas de la transmisión cultural en el campo de la educación, los modos de la tradición selectiva, los procesos de apropiación cultural, las experiencias de conocimiento. No insistir en la lectura genealógica de los estudios sobre educación, a veces un tanto estrecha al centrarse la mirada en la lógica interna del propio campo disciplinar, sino estudiar los derroteros de la producción de conocimiento, marcados por los procesos políticos, culturales y económicos; los usos del conocimiento, sobredeterminados por las formaciones intelectuales como por la disponibilidad de los bienes culturales; las experiencias subjetivas en torno al conocimiento y su papel en la producción de identidades y en la configuración de redes colectivas e institucionales; etc.

Conocimiento, universidad pública y debates curriculares en el siglo XXI: dónde focalizar la mirada

Estos aportes que hemos desplegado permiten repensar las dimensiones en juego en el terreno del conocimiento. Las revisiones curriculares que están aconteciendo en distintas carreras de las ciencias sociales y de las humanidades, en pleno siglo XXI, y en particular en el caso de las carreras de educación, se producen en un contexto disímil del planteado hace más de 20 años.

[8] Dewey, J *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata. 2004

Hace más de 20 años el diseño de nuevos planes de estudios se producía en un escenario de recuperación de la democracia que aspiraba a un mismo tiempo a traer el hilo de un pasado cultural al presente y a tensarlo con los nuevos horizontes del conocimiento del fin de siglo, en una compleja y conflictiva amalgama de reactivación de tradiciones de conocimiento del siglo XX e hipótesis sobre su caducidad, crisis o declive, pero con una voluntad político-cultural de sostener la formación de las nuevas generaciones y de afirmar campos disciplinarios.

En la actualidad la reforma de los planes debe encarar un mapa del conocimiento en el que predominan la diversidad de perspectivas, enfoques y abordajes, en contextos universitarios en los que se combinan en muchos casos situaciones de atraso institucional en ámbitos claves vinculados al acceso al conocimiento (bibliotecas), lógicas y prácticas de una cultura de individualismo académico y privatización del conocimiento, procesos de deslocalización institucional de los sujetos universitarios y crisis de creencias acerca del sentido político y social público de la formación universitaria.

Por las razones mencionadas la formulación de preguntas acerca de los modos de producción, circulación y apropiación del conocimiento en los espacios universitarios, considerando las trayectorias de los profesores y de estudiantes, como las características de los ámbitos institucionales dentro y fuera de la universidad, pone en primer plano la experiencia de conocimiento como una experiencia a la vez material, subjetiva e histórica, y que como tal debe ser explorada.

Si seguimos la definición de Pierre Bourdieu del curriculum como "selección de la cultura a ser transmitida", el análisis debería dirigirse a indagar los actores y modos de esa operación de selección cultural y en particular el tan estudiado pasaje del conocimiento científico al conocimiento objeto de transmisión o enseñanza (trasposición didáctica), así como las lógicas de poder que modulan un campo intelectual.

En cambio, si nos interesa pensar la construcción curricular (en este caso una reforma de plan de estudio de una carrera) como un proceso institucional que debe tener capacidad de leer la riqueza y heterogeneidad de la experiencia de conocimiento de distintos actores generacionales a lo largo del tiempo, el estudio de la escena universitaria y su productividad adquiere una relevancia particular. No sólo como un insumo necesario para un debate curricular sino para una más profunda y rica comprensión de las tramas intelectuales, culturales y subjetivas que se tejen en el ajetreado y conflictivo mundo universitario. Considerar las instituciones como "lugares inestables de identificación (Remedi)[9] abre un conjunto de preguntas acerca de la identificación con el conocimiento. La deliberación académica en torno a dichas respuestas, por parte de distintos actores, puede resultar más que sugerente.

[9] Remedi Allione, E "La institución: un entrecruzamiento de textos" en Remedi Allione, E (coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdez editores. 2004. P.27

Gubernamentalidad, pedagogía y subjetividad: Políticas de escolarización y territorio en las sociedades de gerenciamiento

Silvia Grinberg[1]

Durante los últimos veinte años nos hemos acostumbrado a escuchar cómo todo había cambiado; el cambio y lo nuevo se volvieron objetos de culto, imágenes de deber ser. La escuela debía cambiar y los maestros debían dejar de enseñar para orientar aprendizajes. Ahora bien, entendemos que estos rostros de novedad no dejan de expresar modos de enfrentamientos y luchas: las formas en que se produce y reproduce la desigualdad en la escuela en nuestro presente. Así, frente a las hipótesis que en los últimos años han adquirido brillo que refieren a los procesos de desinstitucionalización y en directa relación de desubjetivación, en este trabajo nos adentramos desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad en el cotidiano escolar atendiendo a los modos en que las políticas actúan, moldean, efectan y afectan la vida diaria de la gente en contextos de segregación residencial. A través de la noción políticas de escolarización procuramos dar cuenta de las formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas que se articulan en el gobierno de la población. Esto es la experiencia del Estado que involucra tanto los procesos de gobierno (de dirección de la conducta) como los modos de evitar ser gobernados, esto es de inventarnos mundos que tenemos los sujetos. Así, podemos decir junto con Foucault *las cosas cambiaron un poco… es posible que las batallas no tengan el mismo rostro* pero más que negar a las instituciones y decretar su sinsentido procuramos enmarcar la pregunta de la pedagogía como una cuestión profundamente política en esta suerte de nuevos rostros que tienen las actuales batallas.

Introducción

Los tiempos finiseculares nos han acostumbrado a pensar nuestra vida como un torrente de crisis y cambios; incertidumbres e inestabilidades; sujetos e instituciones que desaparecen, se desarman; hipótesis de desubjetivación y desinstitucionalización que procuran definir aquello que por definición sería imposible. Crisis, incertidumbre y cambio se han vuelto los conceptos y enunciados rectores de nuestra vida en el mundo al punto tal que en el presente se han vuelto nuestro horizonte de vida más estable.

En ese marco nos preguntamos ¿cómo se articula esta cadena de enunciación?, ¿cuáles son sus efectos de poder?, ¿qué efectos produce en los procesos de gobierno de la población, en las prácticas y tecnologías de subjetivación que efectivamente ocurren a diario? En otras palabras, qué efectos de poder se producen cuando se señala que ya no hay ninguna producción, que lo que nos resta es acostumbrarnos a que nada permanezca y que debemos formar y formarnos para adaptarnos al cambio, para devenir sujetos inciertos. Si bien estas preguntas pueden ser realizadas en cualquier ámbito de nuestra vida, en el campo de la educación y, más específicamente, de la pedagogía, creemos que adquieren especial sentido. Ello porque, a pesar de la decretada muerte de las instituciones, la escuela no ha dejado de ser un espacio privilegiado de producción de la subjetividad así como de producción y reproducción de la desigualdad.

Está claro: ni la escuela, ni nosotros, los sujetos que estamos en el mundo, somos aquéllos que solíamos ser; tampoco lo es el Estado ni las formas de producción, distribución y acumulación de capital. Sin embargo, ello no deja fuera de la pedagogía la pregunta por la producción y reproducción de la desigualdad, por las formas que presenta el ejercicio del poder, por las tecnologías del gobierno de la población y, por supuesto, de producción de la subjetivad, sino que probablemente nos ubica frente al desafío de interrogarnos por los rostros de las actuales batallas, sus contenidos y efectos. De hecho, tal como lo sostenemos aquí estos procesos nos llevan a tensionar aún más la pregunta por el ejercicio del poder en la instituciones que a pesar de cualquier hipótesis *des* a diario reciben miles y miles de jóvenes.

Desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad (Rose, O'Malley; Dean, Rose, O'Malley &Valverde)[2], la pregunta gira en torno de las características que presenta la conducción de la conducta, en las sociedades de gerenciamiento (Foucault; Grinberg)[3] especificamente en las dinámicas de la vida escolar. En esta mirada se vuelve central siguiendo a O'Malley[4] entender que

> "… el gobierno es una práctica generalizada y dispersa más que una cuestión acerca de aquello que los *Estados* hacen. Muchas agencias gobiernan, tanto en el sector público como privado y, por supuesto, siempre se ha esperado que los individuos se gobiernen a sí mismos y sus subordinados. Esto es significativo, porque como

[1] Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades, Directora Centro de Estudios Pedagogías Contemporáneas. Profesora de *Sociología de la Educación*.

[2] Rose, N. *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge University Press, United Kingdom.1999. Rose, N., O'Malley, P y Valverde, M. "Governmentality", en, *Revista Law & Society*, Annual Review, 2. 83. 2006. O'Malley, P. "Experimentos en gobierno. Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo" in, *Revista Argentina de sociología*, Miño y Dávila editores, Argentina 2007. Dean, M. *Governamentality. Power and rule in modern Society.* Sage publications, London. 1999

[3] Foucault, M. *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica, Argentina. 2007. Grinberg, S. *Educación y poder en el siglo XXI*, Miño y Dávila Editores, Argentina.2008

[4] O'Malley, P . Op. Cit. 2007. P-. 157

sostendré mas adelante, en relación con cualquier problema específico, siempre es posible identificar una diversidad de gubernamentalidades existiendo en cualquier punto dado del tiempo, disperso alrededor de la vida política organizada".

En este trabajo el eje está en las maneras de hacer, tomando prestado un término de De Certeau[5], tal como ocurren, se ensamblan, se producen en la cotidianeidad territorial, esto es de los sujetos, los barrios y las instituciones. Esos modos de hacer no dejan de expresar, ensamblar, articular de modos diversos los cambios acontecidos en las últimas décadas del siglo XX. Cambios que refieren a aspectos que se producen y rebasan entre sí dada la virulencia de las transformaciones sociales, políticas y económicas y desde ya educacionales. La indagación y reflexiones aquí vertidas están centradas en la pregunta acerca de las características que presentan los dispositivos pedagógicos en territorio.

Así, negar los cambios acontecidos sería tan necio como negar la efectiva acción del Estado, de la política educativa, de los procesos de subjetivación tal como ocurren y se desarrollan cotidianamente en la vida de las escuelas. Es en este marco que a continuación recuperamos notas de trabajo de campo que desde 2005[6] venimos desarrollando en el conurbano bonaerense en la UNSAM[7] y en la Patagonia en la UNPA[8].

Breves notas en torno de políticas de escolarización y territorio

La gestión y la ciudadanía responsable

En los últimos años nos hemos dedicado a diagnosticar los múltiples modos de la ausencia del Estado y su corrimiento. Ahora bien, en este punto hay muchas cuestiones a considerar entre otras: ese corrimiento constituye una acción directa, clara y precisa del Estado que a través programas y políticas muy concretas ha dejado a gran parte de la población librada a su propia suerte bajo los discursos de la gestión y la ciudadanía responsable. De modo tal que los sujetos librados a sus propias posibilidades se han visto enfrentados a tener que hacerse responsables de ya no sabemos qué. Así, enmarcado en una *neo teoría del capital humano*, se construyó el nuevo horizonte de la política educativa señalando que para elevar la empleabilidad habría que actuar sobre los niveles de educabilidad de los sujetos. Narrativa sustentada en la pedagogía de las competencias. El sujeto (y en su defecto su familia) devino responsable no sólo de su desempleo sino también de un cierto diagnóstico que lo vuelve no sólo no empleable sino tampoco educable.

El ejercicio de la ciudadanía responsable ha dejado a los sujetos creando Ong's, fundaciones, cooperativas, etc., como modos de acceso a los más diversos financiamientos que involucran desde la creación y mantenimiento de un comedor, apoyo escolar y/o un microemprendimiento para la limpieza de las escuelas, plazas, baldíos, calles, etc. En todos estos casos en los barrios más pobres nos encontramos con especialistas gerenciadores que no sólo saben elaborar proyectos sino que conocen los mil y un vericuetos de la gestión oficial de los fondos.

En las escuelas esto se expresa de muy diversos modos. Dada las formas que presentan las políticas educativas hay un momento en que se traslada la responsabilidad a la gestión de la escuela, a los docentes y, en todo caso, las explicaciones más generosas a las competencias que estos tienen o no para desarrollar su tarea. *Episteme* que en la vida escolar se traduce en que el que haya baños que funcionen depende de la gestión del director, quien si desea contar con bancos, patios transitables, aulas no electrificadas, con techos y pisos aceptables debe procurarlos y para ello gritar y muy fuerte. Como nos decía un director después de meses de solicitar que le lleguen los bancos a la escuela: "*me senté arriba de los bancos y les dije que no me bajaba hasta que los mandaran a la escuela*".

La lógica del riesgo[9] ha hecho que si se espera recibir algún tipo de atención por parte del Estado (quien todavía envía o no esos bancos a las instituciones) haya que gritar lo suficientemente fuerte de manera de demostrar que se está frente al riesgo de estallido, y así recibir alguna atención que, por lo menos durante unos meses, consiga calmar la crisis y/o contar con bancos para la mayoría de los estudiantes. En términos del gobierno de la población esto se traduce en control del desorden o desorden controlado (Feanley)[10].

En clara sintonía con los planteos del comunitarismo (ver entre otros Etzioni)[11] esta traslación de la responsabilidad que trae la configuración de la ciudadanía responsable, ocurre porque es en el seno de la comunidad que se pueden conocer las necesidades de las escuelas, de los alumnos, de los barrios, de las familias, etc. De modo que si es en ese nivel de la comunidad donde se presentan los problemas es allí donde deben formularse los proyectos de mejora… y por cierto, si formulas el proyecto también eres responsable por él.

---

5 De Certeau, M. *La invención de lo cotidiano*. UIA, Madrid. 2007

6 Me refiero a los proyectos de investigación "Dispositivos pedagógicos y producción de subjetividad en emplazamientos urbano/ marginales. Un estudio en caso en la Enseñanza Secundaria Básica del Partido de Gral. San Martín" y "Dispositivos pedagógicos y territorio en la EGB de la provincia de Santa Cruz", ambos con subsidio PICT/FONCyT.

7 Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas, Escuela de Humanidades, UNSAM.

8 Area Sociopedagógica, Unidad Académica Caleta Olivia, UNPA.

9 O'Malley, Op. Cit 1996

10 Fearnley, L. "'From Chaos to Controlled Disorder': Syndromic Surveillance, Bioweapons, and the Pathological Future," *ARC Working Paper,* No. 5, March 25.2005

11 Etzioni, A. *La tercera vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo.* Ediciones Mímina Trotta, Madrid. 2001

La gestión responsable, la escuela enguetada y el territorio degradado

Una de las notas más claras de la expresión y cristalización de la desigualdad en nuestro presente está ligada con el territorio urbano y su configuración fragmentada, que ha dejado a una porción cada vez más vasta de la población viviendo en espacios hiperdegradados (Davies)[12]. Esto es, espacios que combinan lejanía de los centros urbanos (y aquí no se trata de distancias físicas que de hecho las autopistas podrían resolver), con emplazamientos cerca de rellenos sanitarios que se constituyen en fuentes de vida y reproducción de la población, y cerca de ríos que por su condición de bañados se vuelven muy poco atractivos para la inversión inmobiliaria y por tanto son fáciles de ocupar. Está claro que dada su condición de bañados aunque se los rellene ante la más mínima lluvia se inundan…. Se trata de espacios urbanos cada vez más vastos donde se hace imposible saber cuántos viven allí. Sin embargo, aquello que sí es claro es que no importa cuántos vivan, dada las condiciones socioambientales, uno ya es demasiado…

De la misma manera que no hay cifras certeras (ni de organismos oficiales ni privados) que puedan decir cuántos viven en estos barrios, tampoco hay estadística educativa que pueda dar cuenta a ciencia cierta cuántos alumnos hay en las escuelas. Ello no porque las escuelas, como suele decirse, inventen alumnos de palo sino porque el nivel de ausentismo y rotación de la matrícula hace muy difícil saber a ciencia cierta la cantidad de alumnos que permanecen a lo largo del año. En una escuela en la que trabajamos construyeron la categoría de ausente con presencia para dar cuenta del alumno que aunque llegó tarde está en la escuela.

Ahora, también cabe preguntarse en qué medida no se hace más soportable no saber cuántos son quienes viven en estos espacios degradados. En términos del gobierno de la población se traduce en un grupo poblacional que ha sido dejado librado a su propia suerte, cuyos miembros ni siquiera gozan del status formal de la ciudadanía (un porcentaje importante carece de DNI) y mientras no molesten -esto es no pongan en riesgo a la totalidad del sistema-, qué importa cuántos son. El gobierno en territorio se ha vuelto gobierno de estallidos, sindrómico (Feanley)[13] en un contexto en el que un conjunto poblacional, supernumerario diría Castel, se ha vuelto poco importante, y entonces para qué saber cuántos son.

La formación de quienes ya no son necesarios

Una de las notas características de nuestras observaciones de campo radica en el uso, administración y modos de transcurrir del tiempo en la escuela. Así, por ejemplo respecto del tiempo que se destina a la enseñanza de un tema, muchas a veces no llegamos a saber cuándo se comenzó con el nuevo tema, que ya se había terminado y se

[12] Davies, M. *Planeta de ciudades miseria*. Foca, Madrid. 2008

[13] Fearnley, Lop. Cit.

estaba tomando la prueba (Roldán, Burllaille y Orlando)[14]. Mención especial merece el tiempo destinado al comedor, porque dada la carencia de bancos los alumnos hacen las colas más largas para entrar. De modo que la escuela se transforma en un "comedero" pero no por el hambre de los estudiantes o porque, como es muy frecuente escuchar, sólo van a la escuela a comer, sino porque no están dadas las condiciones mínimas para que la escuela pueda ofrecer ese servicio de modo eficiente y eficaz… para usar términos de época. La escuela deviene comedero pero no precisamente porque allí se come. Son muchas las escuelas en las que los estudiantes comen y no por ello son comederos; pero para ello son necesarias unas determinadas condiciones de infraestructura que en las escuelas devenidas comedero son inexistentes.

El tiempo se presenta como tiempo dilatado. Ello también se observa en la carrera escolar. Más que abandono de la escolaridad observamos un ir y venir de los alumnos. Esto es, un alumno comienza el año y, por los más diversos motivos, hacia mitad de año comienza a faltar y queda libre. Esto haría pensar que al año siguiente no vuelve, sin embargo no es así, sigue yendo a la escuela durante ese ciclo lectivo y se reinscribe para el próximo. Así, lo más común y que, como observamos en el trabajo de campo, muchas veces es planificado por los estudiantes, es la permanencia en el sistema educativo pero por largos periodos de tiempo. Esto genera un dilatarse de la trayectoria escolar que se traduce en un constante crecimiento de la matrícula de la educación secundaria de jóvenes y adultos.

Ahora, si una de las particularidades del tiempo capitalista se expresa en la máxima el tiempo es oro, está claro que en los fragmentos más pobres del sistema ya no funciona de este modo. Probablemente porque se trate de aprender y/o enseñar justamente lo contrario: para quien forma parte de la masa de supernumerarios, para una población abyecta (Kristeva, Butler)[15], lo más importante es aprender a matar el tiempo, no a hacerlo rendir.

Abyección, políticas de trauma y producción deseante

Está claro, hemos creado importantísimos bolsones de producción traumática de la subjetividad. De hecho aquello que alguna bibliografía suele llamar desubjetivación se parece más a procesos traumáticos de subjetivación. Traumas de los que de ningún modo las escuelas quedan al margen ni están fuera.

[14] Burllaille y Orlando "Biopolítica y tiempo escolar. La consistencia del tiempo en escuelas ubicadas en contextos de extrema pobreza urbana". En *I Encuentro Latinoamericano y II Coloquio Nacional. Biopolítica. Tecnología y políticas de vida*. Universidad de Santiago de Chile y Universidad Arcis. Santiago de Chile. 2008. Roldán, S. "Preguntas a la escuela moderna desde el crujir cotidiano del aula: orden y espacio en clave de género", En, Grinberg, Roldá Y Cestare (comp.) *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos.* Libros Edición Argentina, Argentina. 2009

[15] Kristeva, J.*Poderes de la perversión*, Catálogos, Siglo XXI, Argentina.1988. *Sentido y sinsentido de la rebeldía.* Editorial Cuarto Propio, Chile.1999. Butler, J. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo".* Paidós, Buenos Aires.2002

En general los trabajos que refieren a la noción de trauma social están ligados en América Latina, especialmente, a las experiencias de las últimas dictaduras militares. Sin embargo, cabe pensar esta categoría tal como funciona a diario en nuestra sociedad en la que producimos este tipo de experiencias que como las supo describir Benjamin nos dejan enmudecidos sin experiencia transmisible. Aquello que se ha dado en llamar las políticas de atrocidad refiere a cuando:

> "La atrocidad persuade y perturba a víctimas y testigos de modo tal que la violencia excesiva contra el cuerpo humano se vuelve espectáculo. Las marcas de injuria y muerte en los cuerpos vivos en esta política son elementos diseñados para engendrar horror y romper la confianza en una realidad normada." [16].

De manera que quedamos enmudecidos y, al decir de Kristeva[17], frente a lo abyecto queriendo olvidar, imposibilitados de pensar y/o de comunicar. Nuevamente como señala Humprey,

> "La experiencia del dolor deshace el mundo para el individuo. Deshace el mundo, primero porque es en el estado interior que se hace objetivo (no tiene un referente externo) y, segundo porque eclipsa otros estados interiores (sentimientos) que pueden ayudar a conectar al Yo con el mundo exterior. Consecuentemente el dolor es silenciador debido a la dificultad de comunicar el estado al que induce. El dolor socava la conexión entre los sentimientos y los significados aislando y silenciando la vida interna del cuerpo. El dolor provoca la implosión del Yo y del mundo social del individuo." [18]

Las situaciones de vida en territorios hiperdegradados se constituyen, como puede observarse en la vida de las escuelas aunque no sólo allí, en esas experiencias que nos dejan enmudecidos.

En el marco de un taller de video documental que estamos realizando en la única escuela media diurna que debe atender a prácticamente todas las zonas de villa de José León Suárez, un alumno se preguntaba si se drogaban porque vivían en medio de la basura o si porque se drogaban vivían allí. Este alumno concluyó que era la primera opción. Ahora cuando este estudiante habla de vivir en medio del basural no está hablando eufemísticamente. Como señalamos antes, tanto este estudiante como sus compañeros viven en medio y, muchos de ellos, de la basura.

En estos contextos de abyección, en el documental que produjeron procuran desocultar y poner en palabra aquello que las políticas del trauma callan y/o silencian.

[16] Humprey, M. The politics of atrocity and reconciliation: from terror to drama. Routledge, London. 2002

[17] Kristeva, J. Op. Cit

[18] Humprey, M. P.17

Así, señalan en el video aquello que puede leerse, siguiendo a Deleuze y Guattari[19], como notas de afirmación:

> "Todos piensan que la Cárcova es un lugar contaminante y que ahí vive gente rara por ser de ahí. Pero no es así. Yo soy de ahí y no soy rara soy re copada."
> "Está bueno porque estamos mostrando lo que hay en la Cárcova, estamos mostrando algo… como algo escondido, que nadie ningún gobierno nada se hizo cargo de eso… que no existe porque para la gente con plata es como que la Cárcova no existe, como que es un basural donde vivimos nosotros y no es así…"

Como en el cuadro de Edmund Munch´s que muestra lo abyecto a través de la expresión de una herida, donde frente al horror vemos a un hombre que azorado abre la boca y de ella sólo puede salir un grito demoledor pero también mudo, un grito de horror. Probablemente, para quienes constituyen el lado abyecto de nuestras sociedades narcisistas[20] ya no se trata de quedar mudos, sino de mostrar y mostrarse; de construir una palabra. Aquí queremos resaltar la idea de producción deseante (Deleuze y Guattari)[21] o de voluntad de vida, para usar un término nietzscheano, que observamos en el trabajo con jóvenes quienes frente a todos los presagios de crisis y nihilismo, producen, expresan y dicen. Decir que se constituye en palabra de lucha, en palabra política.

A modo de cierre

Una de las notas fundamentales de las sociedades de gerenciamiento, de la sociedad de empresa (Foucault)[22], y que aquí importa resaltar remite a que el gobierno de la población se dejó de pensar como totalidad. Esto es, ya no se trata del gobierno de la sociedad como cuerpo que, aunque sea como relato, tiene que funcionar siguiendo a Durkheim orgánicamente, sino que el mismo proceso de gobierno, la racionalidad del gobierno se piensa (y actúa) en términos de fragmentos.

Las narrativas de la crisis permanente expresan justamente eso: la renuncia a pensar el gobierno y por tanto lo social como totalidad… el gobierno devino gobierno de fragmentos, sindrómico.

Este eje es fundamental en términos de la comprensión de nuestro presente. Se piensa en fragmentos y por tanto se opera sobre fragmentos, de forma tal como actúa el capital financiero: si un fragmento cae el sistema permanece. Aquí puede ser

[19] Deleuze, G. Y Guattari, F. *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia.* Paidós, Buenos Aires, Barcelona, Mexico.1995

[20] La caracterización de nuestras sociedades como narcistas reconocen entre otras la descripción de Lasch (1999) y Ehrenberg (2000). Ahora bien, como contracara jánica de una sociedad que empuja hacia delante a nuestros egos, nos encontramos viviendo en un mundo de abyección (Kristeva, 1988), en un mundo en el que todo parece estar disponible pero en el que a diario nos enfrentamos al vacío, al miedo abyecto a carecer (Deleuze y Guattari, 1995).

[21] Deleuze, G. Y Guattari, F. *Op. Cit*

[22] Faucault, M. Op. Cit

útil recuperar la forma en que se reorganiza el espacio en la bolsa de comercio. En su comienzo tenía una organización panóptica; en el presente el espacio de la bolsa está organizado en la lógica de islas que se intercomunican en red pero son islas. Islas fácilmente reemplazables ya que si una deja de funcionar, y acá no importa el motivo, las otras siguen su curso.

En este marco, quizá se puedan leer los procesos de subjetivación así como de crisis e incertidumbre a los que nos estamos acostumbrando a vivir en términos de episteme de gobierno. Sujetos que en estas condiciones de vida nos enfrentamos a ser quienes querramos ser, pero que en determinadas condiciones de imposibilidad devenimos fragmentos de algo que no pretende unidad, y por tanto si se no llega… no importa... *Show must go on.*

Así, estas notas de campo constituyen diagramas políticos; esto es constituyen políticas de escolarización en tanto suponen modos de conducción de la conducta, gubernamentalidades: formas heterogéneas, difusas, contradictorias y yuxtapuestas que se articulan en el gobierno y escolarización de la población y, que por este motivo, sólo son captables en estado inacabado; pero que expresan los modos en que las políticas educativas se experiencian y hacen en territorio.

Políticas de escolarización que en términos del gobierno de la población configuran: a) una determinada episteme, esto es, unos determinados enunciados que definen modos de comprender, pensar y pensarnos en el mundo; b) unas determinadas tecnologías de gobierno que involucran políticas, esto es, modos concretos por los que el Estado define su accionar sobre la población; c) un ethos, en tanto principios que rigen la relación que lo sujetos están llamados a establecer consigo mismos para regular sus vidas.

Por último, es en este marco que entendemos como tarea central para la pedagogía recuperar el debate por el sentido; esto es el debate político que involucra necesariamente esos tres ejes; y que por más que se haya decretado la desapariación de las instituciones, las escuelas todos los días siguen estando ahí, abriendo sus puertas, y a ellas siguen yendo los estudiantes.

Crear, retomando a Arendt[23] espacios de pensamiento en las escuelas, esto es ubicar en el centro de la escena la mirada política, nos permitirá reconquistar el espacio de la crítica que como supo señalar Foucault[24], supone la pregunta por cómo evitar ser gobernados y que, retomando a Benjamin[25], consiste en pasarle a la historia el cepillo a contrapelo porque si el enemigo vence ni los muertos estarán tranquilos, y el enemigo no ha cesado de vencer.

[23] Arendt, H. *La vida del espíritu*. Editorial Paidós, Argentina 2002

[24] Foucault, M¿*Qué es la ilustración?* Alción editora, Córdoba, Argentina.1996

[25] Benjamin, W. *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia.* Arcis, LOM, Chile.1998

Sobre la tolerancia, los umbrales y los miedos: Las transformaciones en la sensibilidad sobre la violencia en la educación escolar

Carina V. Kaplan[1]

¿Se puede hablar de las violencias en ámbito escolar como de una "nueva" temática educativa? ¿Qué hay de nuevo y qué hay de viejo en las violencias en la escuela? Empecemos mencionando que el par nuevo/viejo requiere de una serie de precisiones. Cuando Pierre Bourdieu escribe su notable texto "*Lo muerto se apodera de lo vivo*" nos está recordando que en los procesos y estados de transición, la historia objetivada habita en los cuerpos de los individuos y que, a su vez, el universo subjetivo produce prácticas sobre el mundo social, transformándolo.

Somos a la vez producto y productores de la historia. El pasado pesa sobre el presente así como el hoy reactualiza el ayer a través de signos, huellas, que necesitan descifrarse. El pasado no muere en nosotros ni tampoco podemos afirmar que permanece fielmente archivado como una copia de la experiencia. El pasado puede revivir en el presente. No es casual, para dar un caso, que Bourdieu tome a la fotografía como una práctica social legítima para comprender las sociedades en las que vivimos y a los sujetos que en ella participamos.[2]

Por tanto, más que alcanzar una respuesta definitiva respecto del grado de originalidad o antigüedad, digamos que las percepciones que la sociedad tiene sobre la violencia están vinculadas a una *sensibilidad* epocal. En tanto que investigadores que estudiamos el fenómeno de las violencias en el ámbito escolar, en nuestro intento por formular el problema científico en otros términos diferentes al que intenta imponer el discurso de la doxa o sentido común dominante, se nos impone especialmente intentar comprender la sensibilidad contemporánea.

La experiencia de sensibilidad de la que hablamos no debe confundirse con el discurso ideológico sobre los denominados "sentimientos o sensaciones de inseguridad" que tiene una matriz sociopolítica punitiva y judicializante al asociar mecánicamente

[1] Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Profesora de *Sociología de la Educación* y del *Seminaio de Sociología de la Educación*, en el Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Profesora Titular de *Sociología de la Educación*.

[2] Bourdieu: la génesis social de la fotografía

violencia y delito, aún para tratar asuntos concernientes al campo de la educación escolar. Desde nuestra perspectiva, comprender las formas de sensibilidad epocales, que desde ya están atravesadas por la doxa criminalizante dominante pero que no se reducen a ella, nos generaría unas mejores condiciones para comprendernos genéticamente como individuos en procesos de constitución en sociedades particulares.

Para ello, es crucial ser concientes de que las formas de la sensibilidad se transmiten y se van aprendiendo *de generación en generación*. Digamos que *el aprendizaje* ocupa un lugar medular en la producción subjetiva de la sensibilidad social por la violencia.

Otra nota característica de la sensibilidad por la violencia es que tiene un sentido *procesual* en la medida en que no es una experiencia uniforme ni constante y mucho menos inexorable. Tampoco lo es el control de las pulsiones espontáneas. El tránsito de unas formas de expresión de lo pulsional de tipo espontáneo y abrupto hasta unas formas más controladas o autocoaccionadas, y nuestra sensibilidad actual en lo que concierne a la violencia, no tiene un estatuto fijo y se altera, muta. Puede retroceder, incluso perderse.

De hecho, los procesos civilizatorios admiten constitutivamente procesos descivilizatorios[3]. Si las prácticas de pacificación y las de autocoacción se fueran debilitando y no se transmitieran ni aprendieran inter-generacionalmente, podríamos hipotetizar que la sensibilidad por la violencia iría reduciéndose e incluso llegaría a perderse. De hecho, hay esferas de lo social en que esta sensibilidad ha ido disminuyendo o relajándose, al no mediar la transmisión intergeneracional, o bien no se ha alcanzado. Por ende, es preciso advertir que los procesos de autorregulación de los individuos y de pacificación social son siempre contradictorios y nunca inexorables.

En relación con lo anterior, es preciso sostener que la sensibilidad por la violencia, al ser una experiencia *cultural*, no es una invariante. La violencia hoy es a la vez un problema público y una inquietud personal de nuestra época. Y no ha sido así infaliblemente. En "La soledad de los moribundos" Norbert Elias inicia su argumentación recordándonos que desde hace milenios la función central de la convivencia social entre los hombres era protegerse del aniquilamiento. Así, nos permitimos admitir que la sensibilidad por la violencia es cultural y se vincula en su génesis a los procesos civilizatorios de pacificación en los inicios de las sociedades estatales y a los procesos de urbanización.

Podemos afirmar, por consiguiente, que no siempre nos afectó la violencia del mismo modo ni con la misma intensidad que hoy, y digamos que tampoco estamos en condiciones de anticipar qué percibiremos más adelante. La sensibilidad por la violencia es, por tanto, biográfica e histórica y lo es en el entramado de configuraciones particulares donde expande su sentido más hondo.

[3] Varias de estas consideraciones sobre esta cuestión han sido expuestas en el seminario sobre Norbert Elias que dictamos junto con los Dres. Ademir Gebara (Brasil) y Lucas Krotsch en la Maestría en Educación Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Mayo de 2009.

Ahora sí, intentaré esbozar ciertos componentes de la sensibilidad sobre violencia en las escuelas a partir del trabajo de investigación que llevamos a cabo con nuestro equipo.[4] Una de las fuentes que utilizamos para dar cuenta de los discursos sociales sobre la violencia y los miedos que atraviesan a nuestra época, es la producción de imágenes y retóricas sobre la escuela y sus agentes a través de los medios de comunicación. Tengamos presente que la visibilización y el inicio de la constitución de un campo científico sobre tal problemática, en la mayoría de los países, coincide con la mediatización del fenómeno.

Hemos analizado de qué modos la prensa escrita nacional nos coloca frente a informaciones y episodios que refuerzan una serie de creencias sociales que configuran un sentido de la doxa criminalizante y punitiva, que en nombre de ciertos paradigmas científicos, difunden ideas tales como el hecho de que "*se puede detectar a un futuro delincuente a partir de los tres años*" (en concordancia con la tesis lombrosiana acerca de la existencia del gen de la delincuencia) o bien que "*los matones se reconocen en el jardín infantil*". Los medios crean y recrean una forma de sensibilidad específica frente a la problemática de la violencia donde los jóvenes se muestran como peligrosos y la escuela resulta bajo un manto de sospecha. La operación discursiva reduccionista asocia mecánicamente a la violencia con el delito y hace blanco de la responsabilidad a los jóvenes. Los adolescentes y jóvenes, escolarizados y no escolarizados, son nominados como sujetos amenazantes e incapaces de control (de las emociones). Aparecen como los transgresores que sobrepasan los umbrales de tolerancia que supuestamente asumimos como sociedad.

El miedo a los jóvenes es uno de los efectos simbólicos de esta adjetivación como sujetos peligrosos. El miedo es, en el proceso civilizatorio, uno de los motores de la regulación psicológica colectiva. La estructura de los miedos no es más que la respuesta psíquica a las coacciones que los hombres ejercen sobre los demás dentro de la interdependencia social. En la perspectiva elisiana sobre los comportamientos, los miedos son una de las más importantes vías de unión a través de las cuales fluye la estructura de la sociedad sobre las funciones psíquicas individuales. El motor de esta transformación civilizatoria, del comportamiento como de los miedos, está constituido por una modificación completa de las coacciones sociales que operan sobre el individuo, por un cambio específico de toda la red relacional, sobre todo, un cambio en la organización de la violencia[5].

[4] Ver los libros del equipo de investigación coordinados por Kaplan, Carina: *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* Miño y Dávila, Buenos Aires. 2006 y *Violencia escolar bajo sospecha* , Miño y Dávila, Buenos Aires 2009

[5] Estas ideas se encuentran en la obra de N. Elias: el proceso de la civilización

Los miedos en sus múltiples modos de existencia en nuestras sociedades no resultan de apariciones sorpresivas, sino que se construyen a partir de ideas concretas respecto de lo que se constituye en amenaza, lo que resulta peligroso. Y allí se entremezcla la sensación de desprotección y peligro con cierta construcción de sujetos que se activan como agentes de dicha peligrosidad. Estos miedos, por tanto, se aprenden en el proceso de socialización y es en estos procesos de aprendizaje, donde se tejen mecanismos de confianza – desconfianza que resultan básicos en la constitución de subjetividades. La confianza es siempre una conjetura, una sospecha sobre el comportamiento futuro del otro, razón por la cual no está provista de una seguridad o certeza a priori, sino de la posibilidad de creer en el otro, de asumir el riesgo en relación a ese otro, o de aquello incierto por venir. Sostener el predominio de la confianza sobre la desconfianza significa pensar en una construcción de autoridad que tiene que ver más con ser garante del otro, con la posibilidad de potenciar, de "aumentar" al otro, que de inquietarse por no poder ejercer el control en forma exhaustiva[6].

La atribución de "violento" fabrica una *barrera social* o *muro simbólico* o *límite simbólico* producto del proceso de estigmatización de los jóvenes que opera como mecanismo regulador del umbral de la tolerancia supuestamente admitida por el orden social; a la vez que da cuenta del lugar que ocupa la diferencia en las sociedades occidentales. No es casual, así, que se los piense como individuos o grupos "descontrolados" o "fuera de control". Lo cual equivaldría a decir que no se adaptan al régimen de vergüenza reinante en el mundo social del que participan. Innegablente, lo que pareciera no operar eficazmente en estos comportamientos es el mecanismo civilizatorio de la auto-constricción y la emoción de vergüenza. La vergüenza deriva precisamente del miedo: miedo a perder el amor, el prestigio, el reconocimiento, sentirse en peligro de humillación y expulsión. La vergüenza es una señal de que algo funciona mal en una formación social[7].

Pero esta función de control de las emociones, esta relación entre violencia y civilidad, no debe conducirnos a confundirla con los discursos naturalizados acerca del "descontrol" de los jóvenes.

En los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas y tipificaciones, la de "violento" en nuestro caso, se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias. La apariencia de pobre (el hábito corpóreo como indicio de clase o, lo que es equivalente, el cuerpo tratado socialmente), por ejemplo, está asociada a la del ser violento y a la incivilidad en general. Un comportamiento social de cierta cualidad –violento- pasa,

[6] Mutchinick, A. "La confianza hacia la escuela. Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar" Kaplan, C.V. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha.* Buenos Aires, Miño y Dávila. 2009

[7] En Goudsblom, J.: "La vergüenza como dolor social". En: Kaplan, Carina (coord.): *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, Miño y Dávila, Buenos Aires. 2008

de este modo, a ser tratado como un dato esencial de un tipo de individuo o de cierto grupo. Este control de la apariencia puede ser más brutal cuando se ejerce el poder estatal sobre los individuos y grupos subalternos.

En esta línea argumentativa, subrayemos el hecho de que la trayectoria histórica de la noción de civilidad parece vacilar entre dos definiciones: un modelo que vale para todos y un sistema de connivencias que distingue particularmente a la minoría. "Entre el parecer y el ser, entre lo público y lo íntimo, entre la imitación y el exclusivismo, [...] [se] expresa la instauración pretendida, si no realizada, de obligaciones penosas, siempre pensadas como distintivas y siempre desmentidas como tales"[8].

No es casual entonces que la violencia delictiva haya creado "una suerte de lengua franca epocal, con gramáticas propias que afectan a la socialidad y la sociabilidad, que se expresa en construcciones que hegemonizan un discurso cerrado sobre la inseguridad, sus causas y sus consecuencias (…) Entrelazando distintas problemáticas, pobreza, inmigración, desempleo, exclusión social, violencias, el estereotipo dominante del delincuente es el varón joven pobre ("villero") (…) La *inseguridad* es un significante salido de las entrañas del discurso periodístico sobre el crimen, que terminó reemplazando metonímicamente a *delito*".[9]

Las otras inseguridades han quedado, de este modo, relegadas o directamente invisibilizadas. Precisamente, nuestra perspectiva sobre las violencias en la escuela pretende comprender estas formas invisibilizadas y superar la homologación entre violencia y crimen. Tarea nada fácil, por cierto, en la medida en que la literatura sobre la relación entre violencia y escuela está atravesada, desde su génesis de constitución, por una mirada criminológica. Gran parte de las investigaciones pioneras buscaron identificar qué comportamientos tipificados por el código penal prevalecen en el ámbito escolar. Esta matriz originaria opera en la consolidación de las tradiciones de investigación. El parámetro hegemónico que se aplica para especificar los comportamientos violentos en el ámbito escolar continúa siendo el de la violencia delictual.

Incluso la adopción de la "perspectiva de la víctima" y de las "incivilidades" que acogemos en nuestra línea de investigación, discute la pertinencia de transpolar acrítica y mecánicamente el herramental categorial del estudio del delito para comprender a las violencias en la escuela. En los estudios que incorporan el punto de vista de la víctima, se adopta una definición *ampliada* de la violencia que contempla junto con los actos que transgreden el código penal (definiciones *restringidas* de la violencia), un conjunto de victimizaciones más tenues, designadas a través del concepto genérico de incivilidades. Dicho concepto remite a prácticas que sin ser necesariamente ilegales, vulneran códigos de convivencia y de las buenas costumbres y representan una potencial

[8] Chartier, R., *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna.* p. 283

[9] En: Marini, Stella y Pereyra, Marcelo (editores) *La irrupción del delito en la vida cotidiana. Relatos de la comunicación política,* Biblos. Buenos Aires. 2009. p. 13 y 14.

amenaza para el orden del espacio público y de las relaciones sociales que allí tienen lugar. Nos referenciamos en los estudios pioneros de Roché (1994)[10] quien conceptualiza a las "incivilidades" como aquellos comportamientos que son percibidos por los individuos como desafiantes al orden social, vividos como una amenaza a los rituales sociales que son comúnmente utilizados por las personas para mantener a cada uno a cierta distancia o a resguardo del otro amenazador.

Por tanto, en el estudio de las violencias en la escuela es cuestionable la pertinencia de que las prácticas y los comportamientos sociales de los alumnos sean abordados primordialmente bajo la lupa de las conductas delictuales y menos aún bajo paradigmas hegemónicos reduccionistas y deterministas biologicistas.

Precisamente, el propósito de nuestro trabajo es contribuir a erigir una alternativa teórica con base empírica frente a las visiones hegemónicas judicializantes y estigmatizantes sobre la juventud. Una serie de supuestos posicionan nuestra indagación sobre las violencias en la educación secundaria:

- Es posible reconocer formas específicas de violencia en las instituciones escolares que, si bien no son un correlato directo de los mecanismos más amplios de desigualdad social y educativa, no pueden abordarse independientemente de éstos.
- Retomando ideas de Norbert Elias sostenemos que son las sociedades las que tornan brutales a las personas y no su naturaleza individual: sociedades más integradas y justas tenderán a fabricar individuos más temperamentados.
- Optamos por el uso del plural, las violencias, por sus múltiples manifestaciones y significados (sin que ello involucre una perspectiva relativista).
- Para nosotros la violencia no es ni una propiedad intrínseca de ciertos individuos o grupos (no existe un gen de la violencia), sino que es una cualidad relacional asociada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales.

En oposición a una mirada sustancialista, consideramos que es necesario dar cuenta de un modo relacional de la constitución de los individuos en sociedad, en configuraciones particulares. En esta línea, nos interesa establecer qué tipo de prácticas de socialización y qué formas de subjetivación se producen en las escuelas. Indagamos sobre las formas de sociabilidad, la construcción de la autoridad, las emociones y los miedos de los alumnos y sus relaciones con aspectos de las trayectorias y experiencias sociales y escolares. Comprender desde una perspectiva socioeducativa la dimensión emocional, en tanto que constitutiva de la vida escolar, es uno de los principales desafíos que hemos decidido afrontar. Otro aspecto original consiste en la intención de indagar en la producción de la taxonomía social y escolar de los pares culturales violento/no violento: "joven violento/no violento", "alumno violento/no violento", "escuelas violentas/no violentas", para interpretar sus efectos simbólicos.

[10] Roché, S. *Insécurité et libertes*, Paris, Seuil, 1994.

Básicamente, nos corremos de toda postura esencialista sobre la vinculación entre los individuos y los actos de violencia. Deslizamos nuestra mirada hacia los procesos, las prácticas, las mediaciones entre el comportamiento individual y el comportamiento social.

Desde nuestra perspectiva, sostenida en trabajos de campo sistemáticos que abordan los sentidos de las violencias para los estudiantes[11], son la desigualdad y la fragmentación social el caldo de cultivo para la emergencia de comportamientos sociales asociados a la violencia. De un modo general, hipotetizamos que, un escenario donde el encuentro con el otro diferente se ve surcado por el miedo y el espacio público se percibe como amenazante, genera un terreno fértil para la proliferación de comportamientos inciviles y para un proceso de corrosión de la civilidad. Las relaciones sociales que los estudiantes establecen en el espacio escolar se encuentran mediadas por las transformaciones estructurales y culturales y por las configuraciones institucionales particulares en las cuales se desarrollan.

Otra de las hipótesis que sostenemos es que son las microvictimizaciones las que se vinculan con la producción de los miedos en la vida escolar, aumentando la sensibilidad de los sujetos y promoviendo variaciones en los sentidos que estos le asignan a los fenómenos de violencia.

Situaciones manifestadas por los estudiantes que les generan emociones de miedo e inseguridad	
¿A qué has sentido miedo en tu escuela?	**Total**
A que me pongan malas notas	40,9%
A recibir sanciones	22,2%
A recibir burlas-insultos-cargadas	20,8%
A ser golpeado o lastimado cerca de la escuela	16,6%
A recibir amenazas	11,2%
A ser golpeado o lastimado dentro de la escuela	7,5%
A que me roben	2,0%
Nunca he sentido miedo	15,4%
Total	136,5% (n=663)

[11] Realizamos un profundo trabajo de campo en cuatro ciudades –La Plata, Río Gallegos, Salta y Ciudad de Buenos Aires– en las que entrevistamos a los equipos de conducción, a los docentes y a los estudiantes de escuelas secundarias. La muestra intencional estuvo conformada por 16 escuelas secundarias públicas estatales: en cada localidad se seleccionaron dos instituciones que atienden mayoritariamente a sectores populares y dos a sectores medios. En estas escuelas, se aplicó un cuestionario administrado a 663 estudiantes que en el año 2006 cursaban los últimos años, donde se indagó sus opiniones y percepciones sobre una serie de dimensiones asociadas a la cuestión de las violencias en la sociedad y en la escuela. Se ahondó fundamentalmente en los sentidos atribuidos por ellos respecto a temáticas como la construcción de la autoridad, la discriminación, el miedo, la vergüenza, la sociabilidad, los comportamientos inciviles, la victimización, la humillación, los proyectos a futuro de los jóvenes, la imagen de los otros y la auto-imagen.

Para poner tan sólo un caso de la necesidad de no reducir a la violencia delictual y complejizar la mirada al referirnos al mundo escolar, en relación con las situaciones a las que más temen los estudiantes encuestados por nuestro equipo, se destacan aquellas transgresiones vinculadas al dispositivo y a las formas del disciplinamiento escolares.

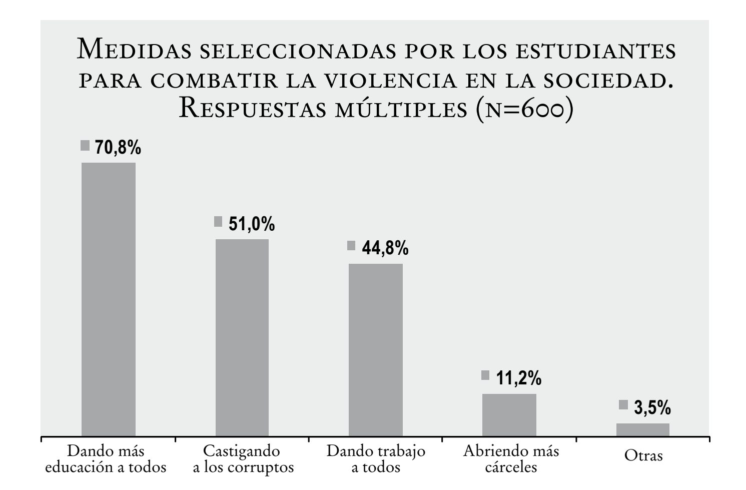
El 40,9% de los estudiantes mencionó tenerle temor a las malas calificaciones, seguido por el miedo a ser objeto de sanciones disciplinarias con el 22,2%. En tercer lugar, podemos notar la presencia de miedos relacionados con usos del lenguaje descalificador (20,8). Por último, aparecen los miedos vinculados a situaciones que convencionalmente pueden ser consideradas como violentas (y que se encuentran tipificadas en el código penal). Este es el caso del temor a recibir amenazas (11,2%), el temor a ser agredido físicamente en el interior de la escuela (7,5%) y el miedo a ser víctima de robos (2%).

Por otro lado, si nos detenemos en las victimizaciones más frecuentes dentro de la escuela, los estudiantes se refieren al robo de pertenencias (16,3%), las amenazas verbales (15,7%), la destrucción de objetos personales (12,7%) y las agresiones con golpes (6,2%). Las agresiones con armas de fuego o blancas –incluidas las amenazas– y las agresiones sexuales no superan el 1,7% de casos. Por otro lado, un 8,4% de estudiantes manifestó haber visto armas de fuego en la escuela y un 25,9% vio armas blancas. Aunque el 2,5% señala que tener un arma en la escuela es una práctica recurrente. Al mismo tiempo, la portación de armas es la situación que un alto porcentaje de estos alumnos (85,2%) consideró como característicamente más violenta.

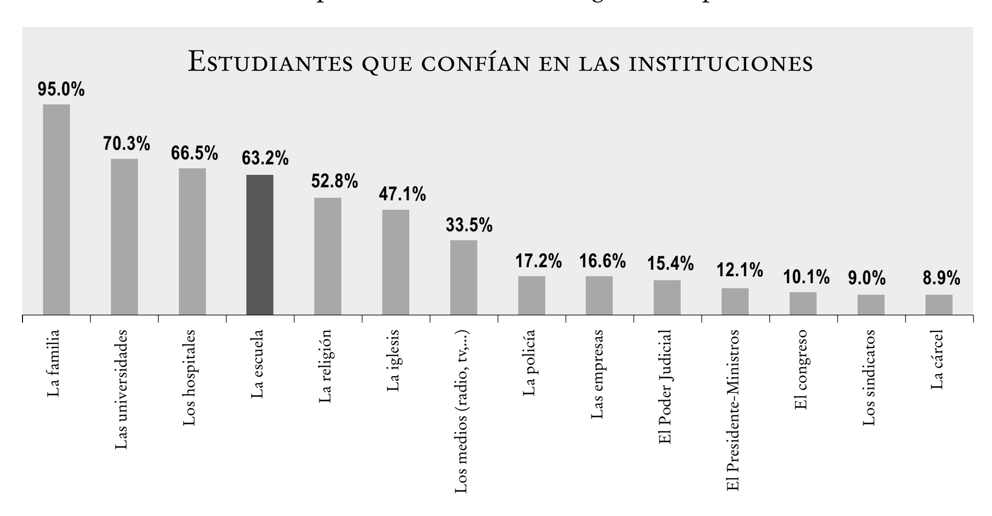
Ahora bien, es dable agregar aquí que consideramos necesario interpretar la violencia en su doble movimiento: como una práctica de subjetivación y como práctica de desubjetivación (Wieviorka, 2001)[12]. La escalada de los actos de violencia preocupa porque hace patente la descomposición interna de la cohesión social, contra la cual las instituciones sociales se muestran bastante limitadas, y también pone en evidencia la complejidad de constituir identidades personales y colectivas profundas y duraderas. Una de las notas bien características de esta época está expresada por Horst Kurnitzky cuando muestra que la violencia “no se orienta sólo contra los extraños, también se dirige en contra de amigos. Los autores de actos de violencia y las víctimas se conocen, pertenecen a la misma familia, banda o pandilla” (Kurnitzky, 2002, pàg. 60-61)[13]. La violencia también se dirige al propio sujeto, denotando una tendencia a la autodestrucción producto, entre otras, del sentimiento de sinsentido individual y social. Al perpetrar las agresiones en contra de sí mismo, el sujeto y el objeto se convierten en una misma cosa. La violencia procede de la sociedad y del individuo, y se dirige de nuevo contra ellos, siguiendo una tendencia a la autodestrucción social.

[12] Wieviorka, M “La violencia: Destrucción y constitución del sujeto”, *Espacio Abierto*, Vol. 10, No. 3, Cuadernos Venezolanos de Sociología. Maracaibo. Venezuela. 2001.337-347.

[13] Kurnitzky, H. *Una civilización incivilizada. El imperio de la violencia en el mundo globalizado,* Océano, México.2002



Se les preguntó a los estudiantes cómo juzgaban ellos que se podía superar la violencia en nuestra sociedad. Sus respuestas dan cuenta del significado profundo de la desestructuración social y de sus consecuencias sobre la estructuración de los comportamientos.



Por otro lado, los estudiantes encuestados opinaron que la familia representa la institución más confiable (95%) mientras que la cárcel resulta ser la menos confiable (8,9%).

Como se observa, además, la escuela también es una de las instituciones más confiables: el 63,2% de los estudiantes expresa confiar en ella. Entendemos que la confianza hacia la escuela simboliza para los alumnos una pieza clave en la organización de su vida escolar y social ya que se vincula con la posibilidad de prever conductas civilizadas y de construir una imagen de futuro; mecanismos que, a su vez, se encuentran

fuertemente asociados con la producción de violencias. Ambos, la previsibilidad de la conducta futura y la representación simbólica de un porvenir, son componentes centrales de la vida civilizada, sin los cuales el presente se torna incierto, peligroso o sinsentido. La confianza en la institución escolar va de la mano con la posibilidad de previsión, de anticipación ante un futuro que se desconoce, sea propio o ajeno. Por lo tanto, en épocas donde prima la incertidumbre, la confianza en la escuela podría representar un elemento que actúe como contrapeso. Aún con sus debilidades y falencias, la institución escolar adquiere para estos jóvenes que allí concurren un valor insoslayable.

Entonces, resulta significativo insistir con la pregunta sobre el lugar que ocupa la violencia en la construcción de subjetividad de los jóvenes escolarizados en épocas signadas por la desigualdad, la exclusión y la dificultad para dotar de sentido a la propia existencia. ¿Bajo qué condiciones las escuelas alcanzan a constituirse en ámbitos subjetivantes? ¿Bajo qué condiciones institucionales los estudiantes tienden a autocoaccionar sus impulsos e interiorizan prácticas de convivencia con otros diferentes? ¿Bajo qué condiciones institucionales y tipo de sociabilidad los estudiantes aprenden a con-vivir con los otros, diferentes y desiguales, sin sentirlos amenazadores?

La educación sexual integral como expresión del debate pedagógico

Graciela Morgade[1]

En tanto teoría de la educación, la pedagogía es la reflexión sistemática acerca de una práctica social compleja referida a cuestiones variadas tales como la direccionalidad y los límites de la acción educativa, sus dimensiones macro y micropolíticas, societales y culturales, las concepciones subyacentes respecto del saber, del enseñar y del aprender, y más. En este sentido, entre otros, las diferentes tradiciones de la pedagogía implicaron siempre una concepción de sujeto y estuvieron también influidas por la posición social de los sujetos de la enunciación.

Postulando el carácter social y sexuado del sujeto pedagógico, los aportes de las tradiciones emergentes en los estudios culturales de género y los estudios queer, las pedagogías feministas y las pedagogías críticas nos permiten identificar algunos de los rasgos de las tradiciones hegemónicas en la educación. Y, en particular, en las posibilidades y limitaciones de una educación sexual justa, objeto de la presente comunicación.

Debates y tradiciones escolares en pedagogías de la sexualidad

Sancionada la Ley de Educación Sexual Integral en octubre de 2006, en febrero de 2007, con su documento oficial "Educación para el amor"[2], la Iglesia intentó, y aún lucha por ello, imponer su tradicional enfoque moralizante y atemorizante frente a la inminente implementación de la Ley. En la Argentina, el actor político más poderoso contra la incorporación del enfoque de género y de los derechos sexuales y reproductivos en la educación formal ha sido y es la Iglesia Católica. Cabe señalar que en 1995, su fuerte oposición en la discusión sobre los Contenidos Básicos Comunes, logró la eliminación del enfoque de género incluido en los documentos del momento.

La "educación para el amor" es el nombre del Plan General y Cartillas de estudio y trabajo que la Conferencia Episcopal Argentina. El amor al que alude el episcopa-

[1] Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Profesora de *Investigación y estadística educacional II* y del *Seminario Educación, género y sexualidades*, en el Departamento de Ciencias de la Educación. Actualmente Secretaria Académica de la Facultad.

[2] Conferencia Episcopal Argentina *Educación para el amor*. CEA: Buenos Aires. 2007 Pp 12.

do encuentra su fuente primera en la creación, ya que "Dios creó al ser humano por amor" e instaló en él al amor como "vocación fundamental".

> "El verdadero amor es capacidad de abrirse al prójimo en ayuda generosa, es dedicación al otro para su bien; sabe respetar su personalidad y libertad (…). El instinto sexual, en cambio, si abandonado a sí mismo, se reduce a genitalidad y tiende a adueñarse del otro, buscando inmediatamente una satisfacción personal"

Este párrafo sintetiza la tensión que la propuesta plantea a lo largo de todo el texto: el verdadero amor es casto; cuando el varón y la mujer se unen en matrimonio y "en una sola carne" se produce la generación de una nueva vida. Todo otro ejercicio de la sexualidad genital está en el orden del pecado. Se trata de un abordaje que enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad y, con frecuencia, las encara desde una perspectiva que retoma más los sistemas normativos (el "deber ser"), antes que los sentimientos y experiencias reales de los-as jóvenes. Este modelo comparte con otros el supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad, poniendo especial énfasis en su control mediante la abstinencia. El sujeto pedagógico de la "educación para el amor" tiene un cuerpo que tiende a repudiar, a negar, a condenar.

Los espacios curriculares apropiados para este enfoque serían las materias relacionadas con la Formación Ética o Educación Moral y Cívica y solamente en la escuela media. Esta perspectiva, parcial en términos sustantivos, es apropiada para los servicios educativos de gestión privada que sostienen un ideario explícito en su proyecto educativo que las familias conocen y eligen. Sin embargo, aún con la libertad de construcción del proyecto pedagógico institucional de la que gozan los establecimientos y la libertad de elección por parte de las familias, resulta contradictoria con la vocación universalizante de la escuela. Las leyes nacionales e internacionales respecto a los derechos de niños-as y jóvenes a recibir información brindan un marco común de ciudadanía que ningún proyecto educativo puede omitir. Más aún, en la actualidad, las presiones se realizan a nivel local en cada estado provincial para que ese enfoque sea el único vigente en la escuela pública de gestión estatal. Por tratarse de un país federal en el cual la conducción política de la educación está en cada provincia, y con fuertes diferencias culturales internas, estas presiones corren suerte según el grado de tradicionalismo de las gestiones políticas y de las comunidades: en algunas provincias la ley aun es letra muerta. Así, y a diferencia de la era neoliberal en que muchos de los gobiernos resultaban conservadores en términos filosóficos y políticos, en un marco de gobiernos secularizantes y laicos como los que tenemos en América Latina, se actualiza la vieja disputa entre Estado e Iglesia por la tutela del sujeto moral.

Sin embargo, también existen otros actores y discursos sociales en disputa. Los profesores y las profesoras de Biología, Ciencias Naturales o Educación para la salud han

sido tradicionalmente las/os encargados/as de trabajar contenidos vinculados con la sexualidad desde la perspectiva de la "prevención". Nuevamente, aunque con un sesgo diferente al de la tradición moralizante, esta perspectiva tiende a reducir la sexualidad al ejercicio de la genitalidad y al problema de la reproducción y la transmisión de enfermedades. El sujeto pedagógico de esta tradición es supuesto como racional: un sujeto docente que "sabe" y transmite conocimientos validados y autorizados por la investigación científica y un sujeto estudiante que "no sabe", dispuesto/a a apropiarse de esos conocimientos e incorporarlos en sus prácticas.

El concepto de "prevenir" encierra necesariamente una idea negativa respecto del objeto al que se refiere. Es innegable que en las prevención de enfermedades o de cualquier situación no deseada aquello que se pretende prevenir es doloroso y amenaza a la propia vida y a su despliegue. La prevención es sin duda en este sentido, una forma de cuidado y también podríamos aceptar que es una forma superadora de una mera respuesta reactiva después de que los acontecimientos hayan sucedido. Sin embargo, en el abordaje escolar de los temas de sexualidad este enfoque parece extremadamente reduccionista. Además, suele incluirse en un continuo que también pasa por la adicción a las drogas y al alcoholismo, formando una cadena simbólica en la cual la "sexualidad" queda definitivamente ligada al polo del "peligro"... El discurso biologista abonado por el enfoque médico de la "prevención" resulta insuficiente y, en ocasiones, aún nocivo, ya que tiende a reducir a la sexualidad a una amenazante dimensión anatómica y fisiológica, a construir una distancia insalvable entre quienes "saben" y quienes "no saben" de sexualidad y, sobre todo, a sobrecargar en las niñas y las adolescentes la responsabilidad del cuidado con un discurso fuertemente heteronormativo.

En uno de los distritos menos tradicionalistas del país, la Ciudad de Buenos Aires, el Ministerio de Educación inició una serie de acciones tendentes a dar cumplimiento a la Ley a través del desarrollo de contenidos. Antes de adentrarnos en los contenidos vale la pena subrayar dos cuestiones organizacionales de la política. Por una parte, en los documentos se establece, adecuadamente, que el proyecto es intersectorial; sin embargo, no se prevé ni se presupuestan los recursos de tiempo y de financiamiento para la conformación de los equipos de trabajo entre sectores. El proyecto entonces se adosa a la ya abultada agenda de trabajo en las diferentes áreas. Esta cuestión no es menor: no solamente porque el proyecto viene a representar una "carga" adicional sino, y fundamentalmente, porque desconoce una conocida falencia del sistema educativo local que es la escasa o nula tradición de trabajo conjunto entre áreas. En general, el área de Salud o el área de Desarrollo Social acuden a las escuelas como ámbitos de atención desde sus propias lógicas; las escuelas por su parte, tienden a acudir a otras áreas solamente en términos de "solución a un problema" antes que en proyectos políticos de prevención y, cuando por lo general no tienen la solución inmediata, tienden a "confirmar" la visión de que están solas con todos los problemas sociales. Por otra parte, otra omisión relevante en este proyecto se vincula con las anticipaciones respecto del

trabajo con los/ las docentes. Aceptando desde los documentos la fuerte implicación valorativa y subjetiva de los contenidos propuestos, no se establece un programa de formación y, menos, de acompañamiento o contención docente. Se supone que los/ as docentes se apropiarán del proyecto de manera individual, automática y, peor aún, disciplinada.

Ahora bien, dado su carácter "curricular", los materiales producidos presentan un conjunto de fundamentos teóricos, orientaciones y posteriormente un repertorio de contenidos para incluir en los diferentes niveles de la educación. Los materiales curriculares producidos en el marco de la Ley toman una postura crítica respecto de los enfoques biomédicos más tradicionales en el tema, insistiendo en el carácter "integral" de una educación sexual que aborda

> "… las múltiples dimensiones que atraviesan la sexualidad y la construcción de la subjetividad, la integridad del sujeto bio-psico-social, la valorización de lo humano, de los sentimientos, las emociones, las actitudes, habilidades y destrezas como mediadores en el vínculo con los otros, la importancia de los roles asumidos por varones y mujeres"[3].

Este enfoque, que se reitera a lo largo del documento, se orienta en el marco de los derechos humanos referidos al tema.

Estas valiosas orientaciones del proyecto sin embargo no logran saldar, al menos, tres cuestiones críticas. Por una parte, una persistente noción de "tolerancia" en términos de una suerte de resignación frente a la existencia de otros y otras diferentes. Por otra parte, una cuestión nodal en nuestras investigaciones recientes: la norma heterosexual que orienta el discurso de género empleado, aún cuando se mencione a las diversidades sexuales…. Por último, que la "salud" aparece, en última instancia, como el horizonte hacia el cual se orienta la política de educación sexual. Y, si bien se adhiere a una visión amplia de la cuestión, queda omitida de manera sistemática la dimensión del "placer" vinculada con la sexualidad.

Existe también una producción local generada desde los movimientos sociosexuales centrados en el enfoque de los derechos humanos y, en particular, el enfoque de género. Tendiendo a arraigarse más en las vidas reales de los y las adolescentes y jóvenes que en dogmas milenarios más o menos flexibilizados o endurecidos según las épocas históricas, estas propuestas apuntan al conocimiento de los derechos vigentes y de los discursos sociales en los que están enmarcados, abordando tanto los mitos que lo determinan y los modos de avasallamiento más usuales como las posibilidades de su uso y disfrute cuidadoso. Sin embargo, muchas de estas propuestas tienden a enfatizar

[3] Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires Educación sexual integral. Marco General. Buenos Aires: Dirección de Curricula. 2007

la dimensión del "empoderamiento", o de afirmación de la autoestima y solo aluden a una dimensión afectiva al trabajar sobre las situaciones de discriminación por las cuales adolescentes y jóvenes pueden atravesar.

Estos enfoques suelen estar centrados en los temas jurídicos y ponen el énfasis en las realidades que atraviesan, de manera innegable, numerosos niños, niñas y jóvenes con una frecuencia que nunca deja de ser sorprendente, en sus hogares y también en ámbitos laborales o en la calle. Se trata de los casos de asedio y acoso sexual así como las diferentes formas del abuso que pueden llegar a la violación. Dado que se trata de situaciones que violan los derechos de niños-as y jóvenes, los temas que este enfoque ilumina deberían estar presentes también desde el nivel inicial y a lo largo de toda la educación formal, en materias tales como Formación Ética y Ciudadana y haciendo fuerte hincapié en el conocimiento de los derechos humanos.

Estas cuestiones suelen necesitar de una formación especializada en leyes y, en particular, en los modos de encarar el tratamiento del problema como para evitar profundizar el daño. También aporta contenidos relevantes para la formación docente pero, básicamente, como elementos para posibilitar la orientación hacia servicios especializados.

El manual de FEIM[4] "Sexualidad y salud en la adolescencia", parte de una crítica a las relaciones de género hegemónicas, introduce al conocimiento del cuerpo y los modos de preservar su salud y desarrollar ampliamente las nociones que desde los derechos sexuales y reproductivos asisten a los y las adolescentes para disfrutarlo y cuidarlo. Así, el discurso de los derechos aparece como la fundamentación única y válida para la educación sexual, resultando sin duda una superación del silencio imperante en la escuela y del carácter descorporizado de la visión moralizante de la sexualidad, pero resultando finalmente en otra forma de silenciamiento de la afectividad.

Entendemos que el discurso de los derechos sexuales y reproductivos desde la perspectiva de género es sin duda alguna el enfoque emergente más complejizador al que se haya arribado en la academia y en las políticas públicas en temas de sexualidades. Este enfoque habilita sin duda que nuevas voces sean escuchadas y nuevas respuestas sean elaboradas.

Sin embargo, estos contenidos en la educación sexual escolar pueden terminar reforzando el temor a una sexualidad concebida como amenazante.

Entendemos que produce también nuevos silencios; posiblemente, argumentaremos, no solamente porque no se hace eco aún de los desafíos de las teorías queer o trans sino, y sobre todo, porque el sujeto pedagógico que concibe continúa siendo el sujeto cartesiano de la razón (el cogito) y su dimensión instrumental propia del capitalismo.

Parecería que el enfoque de derechos, si bien absolutamente insoslayable, está resultando insuficiente también para concitar el interés de los y las jóvenes y, más aún, para

[4] FEIM-UNICEF *Sexualidad y salud en la adolescencia*. Manual de capacitación. Buenos Aires.2005

conmoverlos/as de modo tal de modificar sus prácticas. Es más, un énfasis excesivo en la "violencia de género", concepto potente – sin duda alguna - desde el punto de vista teórico y político, puede llevar a una nueva forma de victimización

Educación sexuada justa y pedagogía

Nutrida por los desarrollos de la sociología crítica de la educación y los Estudios de Género, la pedagogía crítica indaga los modos en que el sistema de sexo-género hegemónico opera como un vector de la desigualdad en la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos a través de la educación y, en particular, el currículum. Las investigaciones desde la perspectiva de género se orientaron en el mismo sentido que el concepto mismo: por una parte, "describiendo"; por otra parte, "criticando" los modos de construcción de las subjetividades sexogenéricas que la educación formal estimula. La descripción apuntó a deconstruir los procesos por las cuales se tiende a reforzar los rasgos "femeninos" en los cuerpos leídos como "mujeres" y los rasgos "masculinos" en los cuerpos leídos como "varones" en un orden social y cultural arbitrario y contingente. La crítica tendió a denunciar la desigualdad en términos de derechos políticos, civiles, sexuales y sociales que esa construcción implicaba.

El marco del feminismo de la igualdad, la tradición de corte socialista y crítica nutrió el análisis en las primeras investigaciones referidas a la reproducción simultánea de "género" y "clase" social. El feminismo de la diferencia se orientó fundamentalmente a visibilizar las formas alternativas y los saberes subyugados que los grupos de mujeres venían contribuyendo a construir en las escuelas y sobre todo en la educación no formal[5]. En este marco se produjeron los principales aportes académicos de los Estudios de Género para la pedagogía. Por una parte, discutir que la "reproducción" de la desigualdad solo estuviese referida a la pobreza; por otra parte, el análisis sistemático y el despliegue teórico de los sesgos de género en el "curriculum explícito", el "curriculum oculto" y el llamado "curriculum nulo" u "omitido" (aquello de lo que no se habla). Si bien entre los diferentes aparatos ideológicos que producen hegemonía de género no se encuentran solo las escuelas, sino también las familias, las normas y las leyes y los modelos comunicacionales dominantes –que también funcionan en una dialéctica entre la coerción y el consenso– el curriculum escolar continúa siendo un escenario de tramitación y lucha de significaciones particularmente relevante.

La investigación de tradición postestructuralista o queer, heredera –fundamentalmente– de los desarrollos de Judith Butler[6], retoma estos antecedentes centrándose, sobre todo, en la construcción social del cuerpo que estimulan las escuelas, y coincidiendo en que a pesar de todas las oscilaciones y contradicciones existentes, la escuela integra plenamente el dispositivo sexualizador y es uno de los elementos centrales en la producción de la condición social de los cuerpos heterosexuales femeninos y masculinos. La escuela, en tanto aparato ideológico, pretende articular las identidades de género "normales" a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual[7]. En ese proceso, precisa entonces equilibrarse sobre un hilo muy tenue en un campo contradictorio: de un lado, incentivar la sexualidad "normal' y, de otro, simultáneamente, contenerla. Una tensión que se despliega en un sistema de sexo-género demarcatorio de sus límites y contenidos pensables e impensables. Desde esta perspectiva, es posible postular que, aunque no se plantee de manera explícita, en la educación formal existe desde siempre una "educación sexual" y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido.

No es novedad subrayar el carácter racionalista y enciclopédico que la educación formal en general y en particular la educación de nivel medio han tenido en nuestros países de América Latina y el mundo occidental. Si la matriz fundacional del nivel medio lo vinculó con la universidad, definiéndolo como "estudios preparatorios", no es casual que sus contenidos hayan estado sesgados por la matriz académica disciplinar de los estudios superiores. Así, tampoco es novedoso partir de otra evidencia: la afectividad y la corporeidad estuvieron ausentes en el tratamiento explícito curricular de la escuela secundaria; aunque no –nunca podrían estarlo– de la vida cotidiana en las escuelas [8].

En una institución que tiende a dejar afuera a la subjetividad, la sexualidad actualiza la necesidad de la superación de la dicotomía razón-emoción. La escuela, heredera de la tradición moderna, ha entronizado la razón desde sus mismos comienzos y fueron quedando fuera de las aulas, lo emocional, lo singular, lo subjetivo, lo intuitivo, y también el cuerpo, con sus necesidades, exigencias y deseos.

No es casual entonces que la sexualidad haya estado "oculta" o "silenciada" en el curriculum explícito. Y que cuando se hizo explícita, fuese un espacio de disputa teórica y política.

En la actualidad, desde distintos movimientos sociales y políticos, y desde diferentes perspectivas teóricas y aportes de distintas disciplinas, el binarismo del pensamiento occidental esta puesto en duda. Hablar de sexualidad en la escuela, hace inevitable "ver" esos cuerpos sexuados en aulas, hace inevitable dejar de lado la pretensión de desexualización, mostrado cuán urgente es incorporar un pensamiento complejo, abierto a lo incierto y lo caótico, abierto al diálogo con estas otras disciplinas, que le permita cuestionar los mismo cimientos modernos que son su fundamento.

[5] Cf. *Librería de Mujeres de Milán No creas tener derechos*. Madrid: Editorial Horas y Horas. 1994; Muraro, L. *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Editorial Horas y Horas. 2003; Alonso, G. y Diaz, R. *Hacia una pedagogía de la experiencia de las mujeres*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila. 2003

[6] Butler, J. *Cuerpos que importan*. Barcelona: Ed. Paidós; Butler, J. *Deshacer el género.* Buenos Aires: Ed. Paidós. 2002

[7] Lopes Louro, G. "Pedagogías de la sexualidad" en Guacira Lopes Louro (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte, Ed. Autentica. 1999

[8] Belgich, H. *Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir).* Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones. 2001

Máxime teniendo en cuenta que, hoy en día, desde la filosofía contemporánea se está dando a las emociones una atención especifica, y se ha arribado a la conclusión de que el fundamento emocional de lo racional no es una limitación, sino su condición de posibilidad. Sin embargo, el tema ya estaba planteado por Spinoza –rescatado por Deleuze de las sombras-, contemporáneo de Descartes: "(...) Si el pensamiento es un atributo de Dios y si lo extenso [el cuerpo] es un atributo de Dios o de la substancia, entre el pensamiento o lo extenso no habrá ninguna jerarquía"[9]; reflexiona sobre los afectos y las pasiones, prestando especial atención a los sentimientos de tristeza y de alegría, y reivindicando esta última: "los afectos alegría son como estar en un trampolín, nos hacen pasar a través de algo que nunca habríamos podido pasar si solo hubiese tristezas. (...) Puedo fallar, pero puede lograrse y en este caso devengo inteligente"[10]. Hasta que punto podría haber sido otra la "escuela pública" si hubiera reconocido que la transmisión del conocimiento se entremezcla con sensaciones y emociones contradictorias, si hubiera reconocido los vínculos sexualizados que se establecen entre los/as sujetos/as que circulan por la institución escolar.

Una primera cuestión conceptual es que toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género. En este sentido, la educación no puede no ser "sexual" y, por lo tanto, la lucha por la "educación sexual" puede llegar a diluir el potencial crítico del proyecto político emancipatorio que los movimientos sociosexuales (incluyendo al movimiento social de mujeres) vienen llevando adelante. Podríamos nombrar entonces con la idea de "educación sexuada" a aquella educación que reconoce el carácter integral de los cuerpos que se encuentran en el ámbito escolar.

Por otra parte, la tradición racionalista y enciclopédica de nuestras escuelas ha omitido la dimensión "sexual" de la educación, junto con el silenciamiento de la presencia de los cuerpos y de las emociones que, también, siempre están ahí. Así como la educación siempre es "sexuada", la educación que se reconoce en tanto sexuada es aquella educación que reconoce al sujeto sexuado en su dimensión deseante, pensante y actuante.

En segundo lugar, si bien ya hablar de "educación sexuada" implica la adopción de una conceptualización descriptiva que avanza por sobre las omisiones, cabe preguntarse también por los sentidos que implica una pedagogía consonante con las tradiciones críticas que nos orientan. O, en otras palabras, cómo "sexuar" a la educación más allá de los enfoques represivos o parcializantes que han venido siendo predominantes.

Entendemos que una pista posible es habilitar la autoridad de las voces de los/as jóvenes y la autoridad docente en términos de la propia afectividad y reconocimiento

[9] Deluze, G. *En medio de Spinoza*. Cactus. Bs.As.. 2003. Pag 26

[10] Op Cit.

de la propia experiencia, tanto en sus sentidos dolorosos como en sus sentidos placenteros, sus saberes y sus ignorancias.

Algunas teóricas de los movimientos sociosexuales vienen trazando algunos caminos para seguir estas pistas. Bell Hooks[11] por ejemplo, sostiene que *"…para comprender el lugar de Eros y del erotismo en el aula, precisamos dejar de pensar esas fuerzas sólo en términos sexuales, aunque esa dimensión no debe ser negada".* Hooks sugiere *"entrar en el aula enteras y no como espíritus descorporizados"* y cambiar el propósito original de la escuela –transmisor de información enciclopédica universalizante– por otro: el de *"demostrar a los estudiantes cómo definirse a sí mismos 'auténtica y espontáneamente en relación' al mundo"*, lo cual requiere *"descubrir el lugar de eros dentro de nosotros/as mismos/as y juntos/as permitir que la mente y el cuerpo se sientan y conozcan el deseo".*

Otra línea de trabajo en esta dirección son las investigaciones de Guacira Lopes Louro en Brasil. Particularmente en su libro *Un corpo estranho* (2004)[12] Lopes Louro se inspira explícitamente en la teoría queer y, apoyada en las investigaciones del grupo GEERGE (de Estudios en Género y Educación), plantea la vigencia de la hegemonía patriarcal y heteronormativa en las aulas, perfilando como alternativa la posibilidad de una política postidentitaria para la educación. Una pedagogía que permita *"albergar las preguntas más incómodas, las cuestiones que perturban, erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes"*.

En este línea de trabajo podrían albergarse también los intereses y demandas de los/as jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires.

El enmarcamiento discursivo que intenta ese nombre es claro: si la propuesta de educación sexual del episcopado es la "educación para el amor", ¿cómo se denominarían otras propuestas?: "¿educación sexual para el ejercicio de los derechos humanos?", "¿educación sexual para la eliminación de todo estereotipo de género?" "¿educación para el ejercicio de una sexualidad sana y placentera...? Es evidente que serían nombres adecuados y significativos desde una perspectiva política inclusiva y respetuosa. Sin embargo, aceptar esta denominación encierra la aceptación una "marca registrada" que podría dejarnos afuera de la posibilidad de tomar la temática del "amor" desde la misma perspectiva de los derechos, de género o de la salud sexual y reproductiva.

El "amor" que en términos religiosos no es más que una expresión de un "amor a Dios" se transformará en una marca registrada de la Iglesia Católica si no lo tomamos también desde nuestros desarrollos teóricos y políticos.

[11] Hooks, B. "Eros, erotismo e o processo pedagógico" en Lopes Louro, G. (compiladora) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte, Ed. Autentica.1999

[12] Lopes Louro, G. *Um corpo extranho*. Belo Horizonte: Autêntica.2004

En síntesis, una pedagogía para una educación que recupera e "incorpora" los saberes y las emociones en sociedades que se orientan hacia la justicia en su expresión más completa.

Ahora bien, y para cerrar, una reflexión final. Tendemos con frecuencia a pensar que los obstáculos para una educación sexuada justa se vinculan meramente con la tensión ideológica y política que la irrupción de los cuerpos, el deseo y las diferencias producen en las escuelas. Sin embargo, es pensable que existen limitaciones del propio dispositivo escolar que no solamente obturan el abordaje de las cuestiones de género y sexualidades sino que inciden, en general, en el silenciamiento de los saberes no académicos, de las dudas e incertidumbre de estudiantes y docentes y, en general, de toda pregunta que no tenga una respuesta cerrada. La tensión que implica "sexuar" a la educación llevará también a un fuerte cambio de la escuela… que seguramente habrá cambiado algo para albergar a los cuerpos sexuados sin silenciarlos.

Entendemos que enfrentamos el desafío de tensar las fronteras de la pedagogía visibilizando los afectos y los cuerpos sexuados que los contienen. La ampliación de las fronteras teóricas y políticas que permiten ampliar también la comprensión del proceso de construcción social de la subjetividad, en su dimensión material y en su dimensión simbólica, se completaría al incluir las emociones y los sentimientos implicados en los vínculos consigo mismo/a y con otros/as. Pensamos en una ampliación que mantenga el sentido crítico y productivo de la justicia como horizonte vertebrador de las prácticas, la justicia en la división social y sexual del trabajo que persiste en la construcción social de sujetos que encarnan, que corporizan, la exclusión de la vivienda, el alimento, el abrigo, la salud y la educación que hacen a la dignidad de las personas. En América Latina sigue vigente con toda crudeza la cuestión de la justicia redistributiva y la justicia de reconocimiento y la situación financiera mundial que atraviesa nuestras economías desde 2008 pone nuevamente en "figura" la injusticia por la cual grandes sectores de la población son nuevamente desempleados, nuevamente excluidos, criminalizados, violentados. Y, en situaciones de crisis, aparece con crudeza que son los eslabones más débiles del frágil tejido social de nuestros países.

Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa

Pablo Pineau[1]

El presente escrito es un resultado del "Seminario Permanente de Discusión sobre Estética Escolar" que se lleva a cabo quincenalmente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires desde abril de 2008. Dicho espacio académico -en el que participan docentes, investigadores, becarios y estudiantes interesados en la temática- se propone debatir alrededor de la estética escolar desde enfoques teóricos y epistemológicos diversos, investigaciones concretas, análisis de fuentes, aportes de invitados y resultados de las propias investigaciones de los participantes.

Este texto en particular, de elaboración colectiva bajo la dirección y redacción final del coordinador[2]-, presenta un conjunto de notas respecto a la construcción de la "estética escolar" como objeto de investigación histórico-educativa. Más que un resultado elaborado y concluido, pretende ser una toma de posición temporaria dentro del "work in progress" de un proyecto. Coherente con esto, se propone su lectura como disparador de debates y encuentros posteriores, y no como un punteo ordenado y jerárquico de aseveraciones con validez axiomática.

1. Escuela y modernidad establecieron una relación de producción mutua.[3] La escuela fue a la vez tanto una de las mayores creaciones de la modernidad como uno de los motores principales de su triunfo. Mediante complejos y eficaces dispositivos, la escuela moderna construyó subjetividades que comulgaban con esa cosmovisión. A ser moderno se aprendía, principal pero no exclusivamente, en la escuela. Ella enseña-

[1] Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Profesor de *Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana* en el Departamento de Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad Nacional de Luján y de Institutos de Formación Docente.

[2] En él han participado Nicolás Arata, Luz Ayuso, José Fargas, Mónica Fernández, Rafael Gagliano, Marcelo Mariño, Belén Mercado, Mariana Salinovic, Rocío Slatman y Sofía Thisted. La coordinación está a cargo de Pablo Pineau.

[3] Pineau, P. "Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade", en **Pro-posicoes** n. 19. n. 3 (57) Facultad de Educación. Universidad Estadual de Campinas. San Pablo Brasil. 2008

ba a actuar sobre el mundo de acuerdo a ciertas premisas y matrices que se articulaban con los efectos de otras instituciones similares.[4]

2. Este proyecto quiere sumar a este debate la comprensión de la escuela como "máquina estetizante", esto es, como un dispositivo capaz de garantizar homogenizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX. En oposición a las visiones que limitan la mirada social a la producción e intercambio de bienes materiales y racionales, y a lo educativo a la distribución de saberes técnicos e intelectuales, nuestra posición quiere rescatar la dimensión de la sensibilidad y emotividad como registro constituyente de lo social en términos generales y de lo educativo y escolar en términos particulares.

3. A lo largo de los siglos XIX y XX, las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que le fueron asignadas. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común -basada en una misma ética y una misma estética- necesaria para los progresos prometidos y soñados. Logró fraguar el futuro mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo basadas en los llamados "cánones civilizados". Los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el "buen gusto" y "sentido común" escolares no son casuales, ingenuos y universales, sino que responden a una campaña histórica de producción estética: esas marcas son premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa.

4. Como parte de ese proceso, en dicho período la burguesía, en tanto clase hegemónica, buscó imponer sus códigos de vida al resto de los grupos sociales mediante el proceso "civilizatorio"[5] Hasta la consolidación de los Estados nacionales, cada grupo social tenía una cierta moral práctica propia con bastante autonomía respecto de las otras con pocas posibilidades de intercambio entre ellos. En muchos casos, por la fuerza de las costumbres, lo que estaba "bien visto" para algunos sectores estaba "mal visto" para otros. Pero la modernidad se propuso expandir la "civilización" –"una red de restricciones que tienden a la atenuación de los excesos y a un control cada vez más individualizado" (ídem)- y aplicarla a todos los habitantes. Este proceso buscó homogeneizar a la totalidad de la población, a la vez que construyó dispositivos de distinción

[4] Berman, M. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la Modernidad.* Madrid, Ed. Siglo XXI.1988

[5] Elias, N. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas,* Mexico, Fondo de Cultura Económica. 1987

para los distintos sectores. Libertades y disciplinas fueron el basamento del proceso de construcción de los sujetos civilizados. Desde entonces, cada sujeto fue sometido a una unificación ética y estética modulada por la lógica estatal, por lo que comparte un "gusto medio" que lo iguala con el resto y le garantiza el goce de sus derechos.

5. La estética no es entendida aquí como un ente que se construye en oposición a otros como "realidad", "cotidianeidad", "materialidad" a "racionalidad". No es comprendido tampoco como un hecho aislado y extraordinario, "desinteresado", aprioristico, producto de una especial "actitud estética", sino como una registro constitutivo e inescindible del conjunto de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos que, por tal, establece diversas relaciones de efectividad con otros registros sociales.

6. La estética es entendida como un sistema de operaciones que convierte al "mundo sensorial" de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Por tal desarrolla un vocabulario de categorías específicas (bello/feo, agradable/desagradable, etc.) de clasificación sobre las sensaciones. Dicho vocabulario no es un atributo a *priori* de los objetos (Platón) o de los sujetos (Kant), ni puede ser reducido a una imposición social (Bourdieu), sino que debe ser comprendido como un efecto contingente e históricamente variable.

7. En tanto "fábrica de lo sensible"[6], la estética produce sensibilidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos "habitan" y "conocen" el mundo. Moldea sus subjetividades a fin de provocarles sentimientos de afinidad y rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan los funcionamientos esperables.

8. En clave hermenéutica, la estética es un sistema de signos implícitos, latentes y contingentes. Opera mediante códigos inscriptos dentro de un entramado ideológico discursivo que muchas veces se vincula con valores categóricos como la ética, la civilización, la moral, la nación, el progreso, el orden, el pueblo o la patria. Al ponerse en acción en prácticas e instituciones concretas –v.g. la escuela- se presenta como un entramado de discursos diferentes que, lejos de formar un bloque homogéneo, se despliegan en relaciones de equivalencia, contradicción, oposición, subordinación, desigualdad, etc.

9. Por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, sus planteos inevitablemente se deslizan hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que parece bello resulta, además, correcto. Y luego, un ideal de lucha. La estética se vuelve entonces un campo de debate político –en un sentido amplio- y de producción de pro-

[6] Frigerio, G. y Diker, G (comps.) *Educar: (sobre) impresiones estéticas***.** Bs As, Del estante editorial. 2007

yectos de alto impacto social. Por eso, acercarse a estudiar la historia estética implica, por un lado, entender a los proyectos estéticos como proyectos políticos, y, por otro, analizar tanto las relaciones que ésta asumió con otros registros sociales, como los efectos que en ellos produjo. Su estudio no puede limitarse al análisis de los efectos estéticos generados por las prácticas sociales, sino que debe incluir también los efectos sociales generados por las prácticas estéticas.[7]

10. La estética se constituye en una arena de conflicto por la imposición de formas de entender/concebir/actuar en el mundo mediante la jerarquización de unas sobre otras. Por tal, consideramos la existencia de diversos "capitales estéticos" como formas de capital simbólico, y a las prácticas de distinción[8] con distinto valor de cambio y transmutación en otros tipos de capitales como los económicos, simbólicos, sociales, etc. De allí que queremos historizar las luchas que entablaron los distintos grupos sociales por la adjudicación de valor entre estos diferentes capitales estéticos. Desde fines del siglo XIX, esas luchas se han dado principalmente en el seno del Estado, en tanto metainstitución dadora de sentido.[9] Como disputas hegemónicas, los distintos grupos sociales pugnaron para que sus sensibilidades integraran la "cultura de Estado", la "cultura pública", o la "cultura oficial" como forma de otorgarle más valor.

11. La estética escolar no es una "evidencia" presente y palpable y no puede ser entendida como "presa" de un único abordaje o campo de saber, sino que demanda un proceso de construcción inter y multidisciplinario del objeto que lo enriquezca y complejice para su mejor comprensión. Así, reconocemos como útiles y fructíferas las lecturas y aproximaciones realizadas desde los estudios culturales, la historia de las mentalidades y las sensibilidades, las investigaciones sobre cultura material, la lingüística, la filosofía, la pedagogía, los acercamientos post-estructuralistas, las teorías feministas y *queer*, los enfoques post-colonialistas, la crítica literaria, etc. para la construcción de nuestro objeto.

12. Epistemológicamente, la construcción de este objeto de investigación responde a las nuevas perspectivas presentes en el campo de la historia de la educación[10], que –en su encuentro con la "historia cultural"- amplía su campo a terrenos como la cultura material, el mundo de las representaciones, los imaginarios, las imágenes mentales, los sistemas de significados compartidos y cualquier otro objeto y artefacto cultural. [11]

13. En consonancia con el punto anterior, partimos de comprender a lo "educativo" como un registro con cierta independencia, autonomía e identidad respecto del resto de los registros sociales, con los que mantiene a su vez fuertes articulaciones -lo que Chartier[12] refiriéndose a la historia cultural, ha denominado la "articulación paradójica entre una diferencia y las dependencias"-. De esta forma se propone abandonar una historia de la educación que construye como su objeto, en forma exclusiva y discreta, a las ideas pedagógicas, a las instituciones educativas, a la legislación al respecto, a la biografía de ciertos sujetos "ilustres", para dar lugar a una historia de la educación "social" y "cultural", que busque dar cuenta de lo educativo mediante su inscripción en un relato mayor a partir de concebirlo como un campo de debates y producción de hegemonías y alternativas.

14. La indagación en la estética escolar supone un terreno analítico particular basado en aquellos repertorios culturales –significaciones, artefactos, discursos- que construyeron experiencias sensibles altamente efectivas y peculiares con efectos que rebasan los límites de lo escolar. Por tal, construye su Archivo como una formación discursiva[13] compuesta con *Documentos escritos oficiales (*normas y reglamentos, resoluciones, programas, proyectos, expedientes, actas y publicaciones oficiales, documentos curriculares, informes de funcionarios, etc.), *publicaciones* diversas (prensa general y específica, libros y revistas sobre las temáticas en investigación, *libros de texto,* antologías, cuadernos de ejercicios, etc.), *Representaciones (*cuadros, dibujos, textos literarios, letras de canciones, fotografías, vistas cinematográficas, escritos biográficos y autobiográficos, etc*.) Fuentes materiales* (mobiliario escolar, útiles escolares, datos arquitectónicos, vestimenta, etc.) y *otros (*mapas, calendarios, Atlas, cuadernos, carpetas, publicidades, microscopios, cinematógrafos, didactoscopios, etc.) que permitan reconstruir el mundo sensorial que habita la escuela.

15. En tanto matriz de significación epocal, el registro estético hace inteligible el acto educativo mediante la estilización de las formas, el posicionamiento vincular inter e intra generacional y la modificación de las contornos del mundo de lo percibible y explicable. Instaura un régimen de visibilidad e invisibilidad que oculta y hace emerger a sujetos, cuerpos e imaginarios y recrea sinestésicamente las fronteras de sensibilidad de una época. Toda estética escolar está cifrada en la cultura de una sociedad. Las dis-

[7] Mandoki, K. *Prosaica Uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México, Siglo XXI. 2006

[8] Bourdieu, P. *La distinción.* Criterio y Bases sociales del gusto, Madrid, Taurus. 1989

[9] Lewkowicz, I. "Escuela y ciudadanía", en COREA, Cristina y Lewkowicz, Ignacio, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Bs. As, Paidos.2004

[10] Cohen, S *Challenging Orthodoxies. Towards a new cultural History of Education*. Peter Lang, New York. 1999

[11] Guichot Reina, V. "Historia de la educación: pasado, presente y -perspectivas futuras" en Anuario de la Sociedad Argentina de la Historia de la Educación Nº 8, 39-77. 2007

[12] Chartier, R. *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa.1994

[13] Foucault, M. *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México.1970

posiciones estéticas y los hábitos culturales están relacionados; lo que se procura es hacer inteligible la naturaleza de esta articulación, tanto si se trata de una delimitación precisa y estática entre una y otra, o bien corresponde referirse a esta relación como una frontera móvil. Una introducción a la definición de estética escolar no puede, por lo tanto, desestimar la relación que la entrelaza con la cultura de una época.

16. La estética escolar no debe ser confundida con una teoría del arte escolar o de la belleza escolar, o como el resultado de un conjunto de actos contemplativos y "desinteresados" propuestos por la institución. Tampoco debe ser entendida como un espacio recortado del resto de las experiencias y procesos que se llevan a cabo en la escuela, sino como una de sus superficies constituyentes que sólo puede ser diferenciada con fines de análisis, como una mirada que construye lo escolar y la educación en un campo de producción de condiciones de posibilidad de esas experiencias.

17. Entendemos a la estética como un registro que impregna la totalidad de la vida escolar no limitada a los espacios específicos que a propósito le fueron dedicados. Puede ser intencional ("enseñanza de las artes", "aseo y presentación", "educación del cuerpo") o presentarse en el resto de las dimensiones del acto escolar (cultura material, propuesta curricular, formación docente, etc.). Esto implica sumar al análisis una serie de elementos no tradicionales para pensar el fenómeno escolar, entre los que se encuentran las distintas formas de representación de la vida cotidiana escolar– literarias, pictóricas, fotográficas, etc-, la cultura material de la escuela, las discusiones pedagógicas, los libros de textos, los informes de funcionarios, etc.

18. La estética escolar es el registro destinado a la educación de los sentidos para la formación de sensibilidades colectivas que considera los elementos relativos a la percepción. Por tal, busca engarzar las sensaciones en determinadas sensibilidades, y producir una "educación sentimental" a partir del mundo sensorial de los alumnos. Se propone la creación de ciertas matrices de ordenamiento, clasificación y sobre todo jerarquización de las experiencias sensoriales para la formación de las sensibilidades colectivas esperables.

19. La estética escolar tiene que ver con la instrucción impartida por la escuela relacionada al adiestramiento del deleite estético y al acondicionamiento del gusto a una red de valores a partir de la cual el sujeto estaría en condiciones de formular su juicio. En este sentido, equivale a un código o a un sistema de convenciones transmisibles a diversas poblaciones. En tanto dispositivo de producción de sensiblidades, provoca en los sujetos un conjunto de emociones que son parte de su forma de "habitar" el mundo. Moldea sus cuerpos a fin de generar afinidad, indiferencia o rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan funcionamientos colectivos esperables en las poblaciones interpeladas.

20. La estética escolar indaga en la producción de artefactos y artificios culturales en los que se condensan tradiciones e imaginarios que pugnan por estabilizarse como andamiajes de constitución de sujetos mediante la experiencia sensible. Esta aproximación privilegia analizar las estrategias que se ponen en juego para dominar el campo de las significaciones, los dispositivos que las organizan como vías de interpelación, las condiciones de recepción y los modos de apropiación que estructuran la experiencia de los sujetos.

21. La estética escolar, en tanto conjunto específico de normas, reglas y prácticas que organiza el tránsito por la institución escolar, es parte de la "cultura escolar"[14] que se imprime en los sujetos por ella interpelados en un proceso que afecta su sensibilidad. Puede pensarse como un acto de interpelación en el que distintas formas escolares (objetos, sujetos, espacios, tiempos, etc.) convocan a los sujetos en tanto seres sensibles. La escuela quedaría definida, en este sentido, como un espacio posibilitador y sancionador de determinadas experiencias estéticas.

22. La estética escolar implica una relación de producción de significados entre determinados estímulos sensoriales y un sujeto –individual o colectivo- que produce una interpretación particular de ellos –la "sensibilidad"- que involucra necesariamente su presente, su pasado y sus proyecciones sobre le futuro. El discurso escolar muchas veces se encuentra con límites y oposiciones provienientes de estéticas familiares, locales, cotidianas, de clase, etc. La diversidad de formas estéticas previas no aceptadas por el modelo hegemónico de entender lo bello y correcto se reproducen y cambian de manera constante y marginal, dando lugar al surgimiento de algo distinto que no responde exactamente a aquel modelo que desde un extremo se intenta imponer, ni tampoco logra expresar el sentido primario de las formas que resisten.

23. Para el caso argentino, los trabajos de Braslavsky, Cucuzza, Puiggros y Tedesco [15]le suman a estas condiciones "globales" la característica que el sistema educativo nacional tuvo desde sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares, y funcionar como una instancia de legitimación y formación política para los grupos gobernantes. Su potencial democrático radicó en que, al menos a nivel retórico, todos los sujetos posibles de ser "civilizados" debían concurrir a ella. Esta política explica su rápida difusión en la Argentina, y la consecuente elevación de la tasa de alfabetización a partir de dicho momento.

[14] Chervel, A.La Culture scolaire. Une approche historique, Paris, Belin.1998

[15] Braslavsky, C."Etapas históricas en el desarrollo de la escuela primaria obligatoria en América Latina" en Ibarrolla, M. de y RockwelL, E. (comp). *Educación y clases populares en América Latina.* México, DIE. 1985. Cucuzza, R."La ley 1420 desde un ángulo de discusión ideológica sobre su significado histórico" en Bravo, H. F. (comp) *A cien Años de la ley 1420* . Bs. As. CEAL. 1984. Puiggros, A. ***Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino.*** Bs. As, Ed. Galerna.1990. Tedesco, J.C. ***Educación y sociedad en Argentina (1880-1945).*** Bs. As., Ed. Soler-Hachette.1986

24. En el momento de su constitución, el sistema educativo argentino se propuso imponer colectivamente una estética "civilizada" -basada en conceptos como la higiene, el recato y el control de los excesos-, en oposición a la estética "bárbara" -entendida como una rémora para el progreso del país- presentes en la sociedad y la educación previas. El triunfo de la escuela implicó la unificación estética de las poblaciones a su cargo, que tuvo como efectos el despliegue del Estado moderno, la creación de la nacionalidad como "imaginario compartido", la imposición de prácticas y patrones simbólicos a todos los habitantes –v.g. la simbología nacional-, la prohibición y control de otras propuestas estéticas, -v.g. la culturas inmigrantes-, y la creación de mercados de producción y consumo homogéneos y expansivos.

25. En la escuela argentina se disputó la construcción de "un común" entendido en clave de homogeneidad que supuso la definición –no totalmente monolítica y estable- de un repertorio cultural considerado como válido que se impuso por sobre los otros. Por eso, la indagación en la construcción de la estética escolar supone un terreno analítico particular basado en dicho repertorios, compuestos por significaciones, artefactos, discursos, rituales, vocabularios, etc., que conformaron experiencias sensibles altamente efectivas y peculiares con efectos que rebasan los límites de lo escolar.

26. Al respecto, una diferencia importante separó a la educación "popular" encargada de imponer las pautas comunes –el nivel primario obligatorio y la Escuela Normal que debía formar sus docentes, destinada a sectores medios bajos y mujeres-, del segmento dedicado a la formación de las élites –integrado por el Colegio Nacional y la Universidad-, cuya identidad estaba dada por la generación de prácticas de distinción [16] inscritas en la misma estética oficial que ordenaba todo el sistema.

27. La invocación a la estética escolar en el siglo XIX en Argentina es una respuesta al problema de la construcción de la Nación moderna. La estética escolar se presenta como un garante de la cohesión del nuevo orden social burgués basado en los hábitos, las afinidades, los sentimientos y los afectos; esto implica decir que "el poder tendió a estetizarse" [17] como forma de producir una nueva "unidad" ante el rechazo de las formas heredadas de la colonial.

28. La escuela fue concebida como una maquinaria ideal de modernización e inclusión de las poblaciones nativas e inmigrantes para lograr el "progreso" del país, mediante la producción de una estética común articulada con conceptos como civilización, república, ciudadanía, cosmopolitismo, decencia, trabajo, ahorro, autocontrol e higiene, a la que oponían un enemigo –resumido en el término "barbarie", asociada al atraso- que reinaba fuera de ella. La opción político-pedagógica fue la "inclusión por homogeneización"[18]. Esto es, la garantía del ejercicio de derechos sancionados en la Constitución Nacional de 1853 para todos los habitantes del país –nativos y extranjeros- mediante la aceptación de un molde cultural y estético único resumido en la noción de "civilización". La modernización cosmopolita fue imponiendo pautas estéticas que fortalecían los procesos de individualización, asociados a la civilización y al progreso, en oposición a los modelos estéticos previos asociados al atraso, a la barbarie y a los resabios coloniales. [19]

29. La maquinaria escolar procesó los repertorios presentes en la sociedad y la cultura contemporánea mediante diversas operaciones –negociación, subordinación, anexión, persecución, negación, jerarquización, degradación, prohibición, etc. –e impuso un tipo común de cuño ilustrado con elementos positivistas, republicanos y burgueses. En él debían formarse sujetos que amaran la cultura escrita, tuvieran al higienismo, el decoro y el "buen gusto" como sus símbolos culturales más distinguidos, y se opusieran a la vez tanto al lujo y derroche aristocrático como a la sensualidad y "brusquedad" de los sectores populares. Se produjo entonces una combinación bastante estable de posiciones democratizadoras -mediante la inclusión- y autoritarias –mediante la homogenización- que anidó en la escuela argentina y marcó su historia educativa. Esta condición paradójica de origen le otorgó gran movilidad y productividad.

30. Los debates dentro de la estética escolar se tejieron en consonancia tanto con los procesos de modernización y de restauración social y cultural en tanto espacio de adecuación o resistencia a los nuevos elementos. Así, fenómenos como las diversas luchas sociales, la constitución de nuevos sujetos políticos, las pugnas generacionales, las luchas de género, los cambios tecnológicos, las discusiones artísticas y los debates académicos impactaron en ella dando lugar a disputas propias irreducibles a estos otros registros.

31. El sistema educativo argentino atendió, con operaciones pedagógicas propias, las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introducían en la vida cotidiana proponiendo patrones de selección y valoración estética. En ellos pueden leerse desde ideales de ciudadanía y moralidad hasta formas privilegiadas de representación del mundo que pugnaban por volverse hegemónicos. A su vez manifiestan la capacidad del discurso escolar de apropiarse y procesar los complejos procesos sociales y culturales que atravesaban la sociedad argentina. La indagación en estas

[16] Bourdieu, P.Op. Cit

[17] Eagleton, T. *La estética como ideología*. Madrid, ed. Trotta.2006

[18] Dussel, I. "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares", en *Anuario Argentino de Historia de la Educación*, N. 4, Bs. As, Prometeo.2003

[19] Liernur, J. y Silvestri, G. *El umbral de la metrópolis. Transformaciones técnicas y cultura en la modernización de Buenos Aires (1870-1930).* Bs. As, Sudamericana.1993

operaciones permite establecer y hacer visibles la forma en que el sistema educativo argentino se ordenó como propuesta estética, no sólo en las específicas formas que el discurso escolar configuró para sí, sino también en los filtros y tramitaciones que éste desplegó sobre otros procesos de modernización –v.g. la tecnología- y de producción de jerarquías culturales.

III. Mesa redonda: "Lo pedagógico en las prácticas educativas"

Participantes: Myriam Feldfeber, Anahí Guelman, Ana Pagano-Paula Montesinos, Mónica Paso, María Teresa Sirvent.

Coordinador: Daniel Suárez

Presentación

Daniel H. Suárez[1]

En esta sección de esta obra colectiva se presentan cinco artículos elaborados a partir de las ponencias presentadas en la Mesa Redonda "Lo pedagógico en las prácticas educativas", que coordiné en el marco de las *Jornadas de Debate y Producción: La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión,* organizadas por la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-Educativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el año 2009. Todos ellos asumen, más o menos explícitamente, un desafío emergente en el campo de la pedagogía que interpela en particular a la tradición crítica en educación y que moviliza los esfuerzos para la reconfiguración y revitalización del saber pedagógico: el re-conocimiento y la re-construcción reflexiva y problematizadora de diferentes praxis pedagógicas como locus epistémicos que podrían contribuir en la recreación del aparato conceptual, teórico, metodológico y político del pensamiento pedagógico crítico. En efecto, a pesar de que los textos tematizan y problematizan experiencias de la praxis pedagógica localizadas y diferentes entre sí en muchos aspectos, cada uno ofrece perspectivas de análisis e interpretación que contribuyen a repensar y poner en tensión al campo de producción crítica de la pedagogía. Tomados en conjunto y puestos en diálogo, los trabajos aquí reunidos avanzan en tornar viable una conversación más amplia acerca de las posibilidades y límites para reconstruir y reimpulsar el pensamiento pedagógico crítico en y desde la intervención reflexiva sobre el mundo de la educación. Y proponen hacerlo a partir de la recuperación y puesta en debate de diversas experiencias de la praxis pedagógica que se vienen desarrollando, muchas veces en silencio, o silenciadas, en distintos lugares y momentos de sus vastos territorios y tiempos. De hecho, sus antecedentes, los "textos dichos" en las *Jornadas,* provocaron un fuerte y disruptivo debate entre los participantes.

Ahora bien, la conversación acerca de la contemporaneidad y la construcción de inéditos viables para la educación emancipadora que involucra a estos textos se inscribe en otras que ya vienen sucediendo no sólo en nuestro país y América Latina, sino también en el resto del mundo, y que están animadas por el proyecto colectivo de

[1] Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Profesor de *Educación II* en el Departamento de Ciencias de la Educación. Actualmente Director del Departamento de Ciencias de la Educación.

aportar a construir un pensamiento social y pedagógico *desde el Sur.* De este modo, los debates epistemológicos y políticos y las aproximaciones descriptivas y analíticas que promueven pueden sumarse a una corriente de revisión de la tradición crítica en el pensamiento social, que viene planteando el "imperativo hermenéutico y pragmático" de reformular su lenguaje teórico a partir de la reconstrucción crítica de los discursos y experiencias de la praxis social. Este heterogéneo grupo de perspectivas visualiza el Sur del mundo capitalista globalizado, o los bordes de la Modernidad, o la periferia Occidente, no sólo como emplazamientos geo-políticos locales de resistencia cultural a la globalización neoliberal, sino también como locus epistémicos privilegiados (dislocados) para la producción intelectual y política alternativa a la dominante.

La empresa política y teórica de contribuir a la re-construcción de las pedagogías críticas *desde el Sur* nos sugiere pensar que las pedagogías críticas o, como prefiero nombrar, la tradición crítica en educación/pedagogía, requieren o están transitando un proceso de re-construcción, de re-formulación, de re-vitalización. Este presupuesto o hipótesis de trabajo al mismo tiempo induce a una doble afirmación de carácter tentativo, que pretendemos poner en discusión a través de esta sección del libro: en primer lugar, que la tradición crítica en educación/pedagogía está desestabilizada, en crisis, que sus certezas y delimitaciones, hasta ahora convincentes y demarcatorias, han sido puestas en cuestión y desafiadas, que la fuerza normativa de sus opciones conceptuales han perdido eficacia para regular las posiciones y producciones legítimas en el campo; y luego, que es posible, deseable, legítimo y viable reconstruir y poner en conversación discursos y experiencias de la praxis pedagógica heterodoxas, diversas, silenciadas, que permitan elaborar y desplegar un nuevo lenguaje crítico para la pedagogía. Esto es, que ayuden a poner en tensión y a redefinir los términos y reglas de juego que rigen y ponderan la producción pedagógica en el campo crítico y los criterios selectivos que delinean y trazan marcas de inclusión/exclusión en la tradición crítica en educación.

Lo que estoy indicando entonces es un doble y simultáneo movimiento de negación y de afirmación del pensamiento, que es muy caro a la tradición crítica y que constituye uno de sus elementos definitorios: por un lado, un movimiento negativo, de crítica a la tradición crítica, de metacrítica, de deconstrucción de algunos de sus discursos y prácticas discursivas y, por otro lado, un movimiento afirmativo, propositivo, de producción de alternativas o, mejor, de construcción de nuevos criterios para reconocer, ponderar y poner en contacto las oportunidades históricas y localizadas de desplegar las potencialidades de experiencias pedagógicas alternativas a las dominantes. No obstante, el trabajo de de-construcción y re-construcción que estamos proponiendo no puede desplegarse sobre la base de pretender erigir una única voz que permita identificar cuáles no tienen ese status. Muy por el contrario, requiere de otra serie de movimientos.

En primer lugar, resulta necesario pasar de una definición cerrada, con un significado fijo y con pretensiones normativas, de "pedagogía crítica" (en singular), a una definición mucho más abierta, compleja y plural, de "pedagogías críticas". Avanzar en una idea de "pedagogías críticas" a definirse y en construcción, nos permitirá visualizar, describir y poner en debate una pluralidad de experiencias de la praxis pedagógica. También habilitará la pretensión de ponerlas en tensión con los debates y argumentaciones que se vinieron trazando en la tradición crítica en educación, así como ponderar sus aportes al proyecto de reconstruir los términos y los criterios epistemológicos, políticos, teóricos y metodológicos de la pedagogía. Construir una política (y una pedagogía) de re-conocimiento que trabaje para la visualización y reconstrucción de experiencias de la praxis silenciadas, negadas y ocultadas es una tarea que difícilmente pueda llevarse a cabo si ella es reducida tan sólo a los criterios y reglas de validez y legitimidad dominantes en el campo académico. Tampoco si esperamos que un grupo selecto de pedagogos consagren ciertas experiencias pedagógicas como "críticas", discriminándolas de aquellas prácticas ingenuas, inútiles, del sentido común, folklóricas, improductivas, en virtud de sus prerrogativas cognitivas, éticas y políticas.

En segundo lugar, entonces, el movimiento que estamos proponiendo no se dirigirá a examinar qué tienen de "críticas" las experiencias de la praxis pedagógica bajo el auxilio de las categorías validadas y de los criterios consagrados por la ortodoxia teórica crítica. No se trata de evaluar ni definir si estas experiencias de la praxis, o aquéllas, califican o no como "críticas" teniendo en cuenta algún criterio normativo de la ciencia crítica, o de la "verdadera" teoría crítica. La propuesta es más bien describirlas, tematizarlas y problematizarlas en tanto experiencias de la praxis pedagógica que producen saber pedagógico y que intervienen en el campo de saber de la pedagogía, y abrir una conversación en torno de sus posibles aportes a la tradición crítica en educación y pedagogía.

En tercer lugar, resulta importante incluir en este movimiento la necesidad de diferenciar, al menos en principio, entre "teoría crítica" y "tradición crítica". Si bien estos términos pueden parecer similares, no son sinónimos y requieren ser distinguidos. Mientras la idea de teoría hace referencia a un corpus discursivo altamente formalizado, en el que se incluyen significados cerrados, saturados y consagrados (y, por ello mismo, autorizados a integrar ese corpus), la noción de tradición (y más precisamente, la de "tradición selectiva" de Raymond Williams, cuyas resonancias convocamos aquí) alude a una construcción histórica y siempre en curso, a la selección activada e históricamente localizada de una serie de significados abiertos y en permanente configuración, a un conjunto de conversaciones, tematizaciones y debates que han venido teniendo lugar y en el que podemos incluir nuestras actuales prácticas discursivas para llenar a aquella tradición de otros sentidos, proyecciones y utopías. Es esta idea de

"tradición" la que queremos recuperar aquí, en tanto que es la que habilita la posibilidad de incluir las discusiones e intercambios que proponen los artículos puestos en conversación. Esta tarea requerirá que los respectivos discursos se tornen inteligibles entre sí, se reconozcan y puedan aprender unos de otros.

Pero para tornar visible lo invisibilizado y lo activamente producido como improductivo, ignorante, residual, inferior y local, como proponen los artículos reunidos en esta sección, es primordial también avanzar en la creación de inteligibilidad recíproca entre saberes y experiencias del mundo –tanto las disponibles como las posibles- a fin de ponerlos a conversar. Para ello, se requiere una operación de *traducción* como estrategia metodológica para configurar una "ecología de saberes críticos" que sitúe en conversación saberes, discursos y sujetos sin prerrogativas éticas, cognitivas y políticas, ni jerarquías o criterios de exclusión. La traducción no atribuye a ningún conjunto de experiencias el estatuto de totalidad exclusiva ni de parte homogénea, considerándolas en cambio como realidades o partes que no se agotan en esas totalidades o partes. ¿Cómo ver lo subalterno tanto dentro como fuera de la relación de subalternidad? ¿Cómo abordar a las minorías –de raza, de género, de etnia- más allá de su condición de minoría frente a una mayoría? ¿Cómo pensar las alternativas pedagógicas más allá de su condición frente a un sistema educativo hegemónico? Estas preguntas pueden organizar las lecturas de los textos y, junto con otras a formularse mientras esa lectura acontece, colaborar en recuperar, describir y tornar visibles, debatibles, aprovechables, otra serie de experiencias de la praxis pedagógica que nos permitan seguir tematizando y problematizando la posibilidad de una contribución *desde el Sur* a la reconstrucción de la tradición crítica en educación y pedagogía.

La presentación de los artículos en esta sección del libro se ha organizado con la pretensión de facilitar esas lecturas y conversación entre los textos, aunque la entrada a los trabajos puede ser diversa. El texto de Myriam Feldfeber, "Los docentes como sujetos del campo educativo: una mirada desde las políticas educativas", dispuesto en el primer lugar de la serie, sintetiza algunos de los resultados y avances del proyecto de investigación "Los modos de construcción de la política pública en el campo educativo: regulación estatal, actores y procesos en el caso argentino", que dirige la autora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE). Su lectura permite interrogarnos, entre otras cuestiones, acerca de las posiciones de sujeto pedagógico y político de los docentes como actores centrales del campo educativo y como potenciales productores de saber pedagógico, sobre todo a partir de las interpelaciones y resistencias construidas en torno de la política educativa de la década de los '90 y en la actualidad.

Seguidamente, el artículo de Anahí Guelman, "Pedagogía y movimientos sociales. Lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas", describe y problematiza las propuestas político-pedagógicas de los movimientos sociales populares y procura

reconstruir la mirada sobre lo pedagógico de las prácticas que esos movimientos llevan adelante en sus territorios y organizaciones. Al igual que el trabajo de Feldfeber, sus reflexiones se informan en los avances de investigaciones y estudios que la autora viene desarrollando y que se focalizan fundamentalmente en aquellos aspectos vinculados con la formación para el trabajo, contenidos en esas propuestas. No obstante, el texto avanza en caracterizar en términos generales, pedagógicos y políticos, el conjunto de experiencias educativas desplegadas al margen, en conversación o en tensión con las formas consolidadas y hegemónicas de producir escolarización por parte de las administraciones educativas, y en debatir acerca de las múltiples y situadas formas de resistir y construir alternativas viables para la lucha política y pedagógica.

Por su parte, el trabajo "Reflexiones pedagógicas en torno a procesos de escolarización de chicos y chicas en situación de calle", de María Paula Montesinos y Ana Pagano, presenta una serie de reflexiones teóricas, políticas y metodológicas referidas a la propia experiencia desplegada, entre 2001 y 2006, en el contexto del Programa Puentes Escolares dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Sus argumentos se orientan a contextualizar, describir y problematizar la propuesta pedagógica que informó y se reconstruyó a partir de un conjunto de procesos de intervención político-pedagógica vinculados con la promoción de la escolarización de chicos/as en situación de calle. Al mismo tiempo, abren preguntas sugerentes y nos dan pistas acerca de la doble posibilidad de construir políticas públicas y desplegar prácticas pedagógicas en el campo educativo orientadas a la reconstrucción del lazo social y el cumplimiento pleno del derecho a la educación de sectores excluidos y, al mismo tiempo, de revitalizar la producción y re-elaboración del pensamiento pedagógico desde la praxis educativa impulsada desde el estado democrático y progresista.

El cuarto trabajo, "Algunas metáforas para pensar la especificidad de la intervención socio-pedagógica" de Mónica Paso, se fundamenta en una serie de experiencias de enseñanza de Pedagogía Social desarrolladas por la autora, primero, en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y, luego, en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). En primer lugar, el texto ofrece una tematización y problematización del contexto de recepción y re-elaboración de la pedagogía social en América Latina y Argentina, sobre todo en lo que concierne a los debates teóricos y políticos que están interpelando a este campo de saber. Luego, el artículo da lugar al planteo de un problema del campo pedagógico-social, que se focaliza en las consecuencias prácticas de pensar la intervención socio-pedagógica desde lógicas asistencialistas, tutelares y moralizantes. Finalmente, presenta un conjunto de "metáforas" que considera elocuentes para delimitar la "especificidad de los procesos socio-pedagógicos y la función de los educadores", y que interrogan las potencialidades teóricas y metodológicas de una pedagogía social latinoamericana que dialogue con experiencias y conceptualizaciones de la educación popular.

Por último, el texto de María Teresa Sirvent, "La Investigación Acción Participativa y la Educación Popular: su encuadre pedagógico", desarrolla el fundamento político y pedagógico de las prácticas de la Investigación Acción Participativa (IAP), enmarcadas en las notas vertebrales de la educación popular y de una pedagogía crítica, que la autora y su equipo de investigación vienen llevando a cabo, desde 1984, junto con líderes y miembros de organizaciones barriales de la periferia urbana de Buenos Aires. Específicamente, el artículo sintetiza algunos resultados del "Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela", que viene desarrollando ese equipo desde el año 2001 en el IICE, con la participación de líderes barriales, docentes y vecinos pertenecientes a organizaciones barriales de los barrios Mataderos y Lugano (Villa 15) y a la Escuela Media Nro. 2 del Distrito Escolar XX. Su lectura permite, entre otras cosas, aproximarnos y poner en debate al conjunto de criterios epistemológicos, teóricos, metodológicos y políticos que delimitan y expanden las posibilidades de encauzar la investigación acción participativa y la educación popular hacia los fines emancipatorios de la tradición crítica en educación.

Los docentes como sujetos del campo pedagógico: una mirada desde las políticas educativas[1]

Myriam Feldfeber[2]

1. Presentación

Los docentes constituyen actores centrales del campo pedagógico[3]. La docencia en Argentina constituye un colectivo cada vez más heterogéneo[4] tanto en términos de sus condiciones materiales de existencia como desde los aspectos subjetivos que contribuyen a definir su identidad[5]. Sin embargo y más allá de una retórica, que en general se asienta en el respeto por la diversidad, consideramos que las políticas implementadas en los últimos años para el sector docente evidencian un tratamiento homogeneizante, a partir de los temas que circulan en la agenda globalmente estructurada para la educación, e individualizante, en tanto las regulaciones para la formación y el trabajo docente interpelan básicamente al docente en forma individual antes que como parte de un colectivo.

Los temas que integran la Agenda educativa y que circulan a través de los organismos regionales e internacionales, de los consultores y de los grupos de trabajo, y de las fundaciones que se expandieron en los ´90, se articulan en torno a las demandas de profesionalización y autonomía de los docentes; a las políticas en materia de formación continua y desarrollo profesional; a la definición de nuevas carreras laborales; al establecimiento de sistemas de evaluación de los docente; a la introducción de meca-

[1] Esta ponencia presenta algunos de los avances del proyecto UBACYT F112 "Los modos de construcción de la política pública en el campo educativo: regulación estatal, actores y procesos en el caso argentino"

[2] Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Profesora de Política Educacional, en el Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Sociales, Profesora Titular de *Política e Instituciones Educativas* en el Profesorado de la Carrera de Ciencias de la Comunicación.

[3] Pensar en términos de campo, desde la conceptualización de Bourdieu, nos permite analizar relaciones de fuerza y posiciones, reglas de juego compartidas, relaciones con otros campos, límites del campo que están en permanente movimiento

[4] De acuerdo con el censo docente del año 2004, 825.250 docentes se desempeñaban en los niveles iniciales, primario, medio y superior no universitario. El 70,8 % lo hacía en el sector público (denominado estatal), el 22,2 % en el sector privado y un 7 % en ambos sectores.

[5] Al respecto ver Tenti FanfanI, E. *La condición docente.* Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.Angus, 1994, citado WHITTY, G.; Power, S. y Halpin, D. *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia, 1999.

nismos para volver "atractiva" la profesión y atraer "jóvenes calificados", y al establecimiento de nuevos criterios para definir las escalas salariales en base al mérito y a la responsabilidad por los resultados[6].

Del análisis de las políticas públicas para el sector docente nos interesa reflexionar en esta presentación sobre el lugar en el que se posiciona a los docentes como sujetos que participan de la definición e implementación de las políticas, o como "objetos"[7] destinatarios de las políticas definidas por los especialistas. Nos preguntamos en qué medida la incipiente recuperación de la centralidad de la política frente a la lógica economicista y tecnocrática hegemónica en los ´90 y los desplazamientos de las demandas de profesionalización hacia modelos que proponen el desarrollo profesional, han comenzado a impactar en los modos de construcción política hacia el sector docente[8].

2. La reforma de los ´90: los docentes como "objetos" de la política

Las políticas destinadas al sector docente durante la autodenominada transformación educativa de la década de los ´90 se inició con el proceso de transferencia de las Instituciones de Formación Docente de dependencia nacional a los estados subnacionales (provincias y Ciudad de Buenos Aires) de acuerdo con la Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario del año 1992[9]. De este modo se transfirió la responsabilidad por la formación de los docentes a las provincias, al tiempo que el Gobierno Nacional asumió funciones de regulación y control a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en 1993 y de la Ley de Educación Superior del año 1995[10]. Para la implementación de los cambios derivados de la Ley Federal de Educación, desde una concepción instrumental, se planteó la necesidad de "reconvertir" a los docentes a través de los circuitos de capacitación coordinados y financiados por la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), creada por la LFE. Un aspecto innovador fue el establecimiento de la idea de Formación Docente Continua.

La profesionalización de los docentes se transformó en un imperativo de la reforma, articulado en torno a cuatro propósitos centrales: la reconversión profesional para aplicar los nuevos contenidos y el nuevo modelo de gestión institucional; la acreditación tanto individual como institucional; el desarrollo de nuevas funciones, en especial la de investigación; y la definición de una nueva carrera docente sobre la base de la flexibilización laboral.

Desde una visión iluminista respecto al saber, la reforma "ilustrada"[11] se asentó en la distancia entre los reformadores "expertos" y los sujetos a ser reformados, los docentes[12]. El "saber" de la reforma fue el de los contenidos, definidos por los expertos: contenidos "conceptuales, procedimentales y actitudinales" integraron los saberes del curriculum oficial. Los nuevos modos de gestión institucional se presentaron también como contenidos a ser trasmitidos a los docentes. Ser autónomos se transformó en el imperativo y a la vez en la paradoja de la reforma, en tanto imposición heterónoma definida "desde arriba".

La reforma agudizó un modelo histórico donde el hablar **sobre** los otros y no **con** los otros fue el modo predominante de construcción política. Los políticos contrataron a los expertos para que hablen **sobre** los cambios necesarios. Los expertos hablaban **sobre** los docentes, las escuelas y los saberes relevantes. El lenguaje de la reforma se transformó en el modo predominante de hablar **sobre** los otros. Tras la dictadura del pensamiento único fueron acalladas las distintas voces, entre ellas la voz de la experiencia docente frente a la voz del saber "experto". La reconversión a través del lenguaje de la reforma fue uno de los objetivos tras el cual se encolumnaron no sólo los expertos, sino también las instituciones que ofrecían los cursos de actualización con las titulaciones requeridas y el mercado editorial.

En este marco, los docentes fueron caracterizados sólo en términos de sus carencias: "no saben, no se actualizan, no son profesionales, los mejores ya no eligen la docencia, y no quieren innovar". En muchos casos la posibilidad de innovación se presentaba asociada a la derogación de sus estatutos[13].A pesar de los fuertes cuestionamientos al discurso de la profesionalización, este fue asumido en los términos impuestos por la reforma y se comenzó hablar en el lenguaje de la profesionalización.

Las demandas de profesionalización y autonomía fueron significadas como una forma de quedar librados a su suerte. Al mismo tiempo que se cuestionaban sus saberes se les exigía autonomía y responsabilidad por los resultados. De este modo los docentes no percibieron una revalorización de su experiencia y sus saberes sino un vaciamiento

[6] Estos temas se desarrollan en: Feldfeber, M. "La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la 'agenda educativa' en América Latina" En *Revista Educação & Sociedade vol. 28 n. 99*, Campinas, San Pablo: CEDES, Universidad Estadual de Campinas-UNICAMP, 2007.

[7] La idea de los docentes como "objetos" de la política o como "profesionales participantes en ella" se desarrolla en Angus, 1994, citado En: Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D. *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia, 1999.

[8] Con toda la provisoriedad que implica analizar un proceso en curso.

[9] En realidad la primer iniciativa fue el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) de 1990.

[10] En 1988 comenzó a implementarse el Sistema Nacional de Acreditación de las Instituciones de Formación Docente que trajo aparejados diversos conflictos, derivados principalmente del temor al cierre de Institutos y de los lineamientos para elaborar los Proyectos Educativos Institucionales y los protocolos iniciales de acreditación.

[11] La tradición técnico-academicista centrada en los contenidos inspiró el modelo de la reforma. La metáfora del nadador acuñada por Busquet hace más de 20 años ejemplifica elocuentemente esta lógica: "hay que darles teoría, porque el que está iluminado por la teoría va a saber actuar en la práctica..... Es como si uno podría enseñar la teoría de la natación y después decirle a una persona tírese a la pileta".

[12] Gimeno Sacristan, J. "Reformas Educativas y Reforma del Currículo: anotaciones a partir de la experiencia española". En: WARDE, Mirian (organizadora), *II Seminario Internacional Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas,* Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, 1998.

[13] Las críticas a los estatutos docentes estuvieron dirigidas contra el reconocimiento de la antigüedad como elemento de diferenciación salarial y se propuso una carrera docente basada en el mérito y la acreditación y no ya en la experiencia reconocida a través de la antigüedad. Más aún, la antigüedad pasó a ser considerada como un obstáculo para la innovación.

del sentido de su quehacer agudizado por una crisis que adquirió inusitadas dimensiones. El trabajo docente se intensificó tanto debido al incremento de las tareas asistenciales en la escuela por el crecimiento de la pobreza[14], como por las exigencias de profesionalizarse (aprender todo lo nuevo que la reforma pretendía instaurar) sin una mejora de las condiciones laborales.

3. Las políticas actuales en materia de desarrollo profesional: ¿un nuevo lugar para los docentes?

Las políticas educativas de la poscrisis contienen tanto elementos de ruptura como también de continuidad respecto de la orientación de las políticas reformistas de los ´90, tal como se evidencia de la descripción de las leyes sancionadas en el período 2003-2007[15]. Estas leyes incluyen algunos aspectos vinculados con las políticas destinadas al sector docente que refieren, entre otros aspectos, a las condiciones de trabajo, a la formación continua, a la participación y a la evaluación. En lo que respecta al salario docente, la normativa ha fijado un piso mínimo junto con mecanismos de compensación salarial para equilibrar parcialmente las diferencias entre las jurisdicciones, lo cual ha permitido impulsar la implementación de las Paritarias Docentes.

La derogación de la LFE y la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006 constituyó un quiebre respecto de las políticas de los ´90, más allá de que sea evidente que la normativa por si sola no va resolver los problemas que enfrente nuestro sistema y que las leyes no siempre encuentran su correlato en políticas que garanticen su efectivo cumplimiento. Si bien la LEN mantiene algunos de los principios cuestionados en la LFE, incluye algunos avances relevantes respecto de la normativa vigente, en especial en la conceptualización de la educación como derecho social y en la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. No podemos afirmar que la LEN es fruto del consenso social, aunque posee un grado de legitimidad mucho mayor que la LFE. La yuxtaposición de ciertos principios pone en evidencia la falta de acuerdos históricos en torno a los modos de pensar a la educación como derecho social y la responsabilidad del Estado como garante de los derechos de los ciudadanos.

La LEN establece que "la formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el

[14] Los docentes tuvieron que hacer frente tanto a las condiciones de pobreza de sus alumnos como a sus propia situación de empobrecimiento. Aproximadamente un tercio de los docentes pasaron a ubicarse bajo la línea de la pobreza. Al respecto ver Tenti 2005, op. cit y CTERA. *Consulta nacional docente. La educación argentina: ¿qué dicen los maestros?*, Buenos Aires, 2001.

[15] Se sancionaron las siguientes leyes: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase, 2003; Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente, 2004; Ley de Educación Técnico Profesional, 2005; Ley de Financiamiento Educativo, 2005; Ley Nacional de Educación Sexual Integral, 2006; Ley de Educación Nacional, 2006

trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as" (art. 71). Se considera que la formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa (art. 72).

Entre los objetivos de la política nacional de formación docente se destaca el de "jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación". Las políticas y los planes de formación docente inicial y continua se acordarán entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación. Se extiende a 4 años la duración de la formación inicial y se establece la gratuidad de la oferta estatal de capacitación. En cuanto a la carrera docente se admiten al menos dos opciones: desempeño en el aula y desempeño de la función directiva y de supervisión.

La LEN creó, en el ámbito del Ministerio, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo regulador en el ámbito nacional, responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo, y aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente. El INFD, que se propone como forma de generar una nueva institucionalidad, cuenta con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico (art. 77 LEN). El Ministerio, en acuerdo con el CFE, es el responsable de establecer los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones (art.78).

La propuesta de desarrollo profesional toma como punto de partida el escenario heterogéneo y fragmentado que caracteriza a la formación docente estableciendo como objetivo "construir unidad sin uniformidad" y consolidar el papel del Estado Nacional como garante de condiciones de igualdad educativa para la totalidad del sistema, respetando y fortaleciendo la capacidad de las Provincias para el desarrollo de sus políticas educativas provinciales. En lo que respecta a los procesos de oferta y demanda de capacitación docente, se reconoce que en los últimos años se ha asistido a un crecimiento inédito de propuestas de capacitación en los ámbitos público y privado, caracterizado por la heterogeneidad de propósitos, formatos, alcance y calidad, y que factores como la crisis laboral general, la escasa renovación generacional en la profesión y las posibilidades de obtener un puesto de trabajo con relativa estabilidad, entre otros, contribuyeron a intensificar los procesos de búsqueda de credenciales for-

mativas. Frente a este estado de situación, se propone sostener la capacitación gratuita como obligación del Estado hacia el sistema público de educación.

También se señala que “es crucial tener presente la realidad de sus instituciones y los distintos actores implicados, sin cuya participación, cooperación y compromiso, cualquier propuesta resultará inevitable”. En este sentido, la resolución 30 del CFCyE del año 2007 estableció que la planificación del Sistema de Formación Docente se realizará en ámbitos específicos de concertación y con la participación de todos los actores involucrados.

En el año 2004 por resolución 224 del CFCyE se inició un proceso de consulta y elaboración para mejorar los parámetros, criterios y mecanismos de acreditación de las instituciones de Formación Docente, continuando, con algunas modificaciones, con el Sistema de Acreditación de los ´90. En 2007 se aprobó en el CFE el Plan Nacional de Formación Docente y se acordaron las funciones del sistema de formación docente y los criterios para su planificación y estrategias de articulación con escuelas y universidades. También se aprobaron los lineamientos institucionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional.

En el Plan previsto para el período 2007-2010 se señala que las mejoras de las condiciones laborales y salariales docentes constituyen un marco de posibilidad, un tiempo de fortaleza y oportunidad para el INFD, en tanto órgano rector de las políticas de Estado para la formación inicial y continua. Las áreas prioritarias previstas son: Desarrollo institucional; Desarrollo curricular, y Formación continua y desarrollo profesional. Se concibe a la formación y al desarrollo profesional como “una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales”.

Las diversas iniciativas que se están implementando[16] ponen énfasis en el reclutamiento de quienes ingresan a la docencia, estimulando la opción por al docencia de “jóvenes talentosos”; en nuevas apuestas al desarrollo profesional y en el fortalecimiento institucional como clave de la transformación.

Si se observan las acciones en desarrollo se pueden identificar dos tendencias. Una de continuidad respecto de las políticas típicas de los ´90, por ejemplo aquellas centradas en la definición de múltiples proyectos y en la distribución de recursos a través de proyectos concursables para el desarrollo de trabajos de investigación o para la participación en programas de intercambio con el exterior, entre otros. Estas políticas son definidas y evaluadas por los especialistas con un alto grado de externalidad respecto de los problemas centrales que enfrentan las instituciones formadoras. Otra tendencia

[16] Boletín electrónico del GTD – PREAL. Políticas para mejorar la formación docente en Argentina. Boletín n° 36, junio de 2008.

que otorga un papel más protagónico a los actores del sistema a través de espacios de trabajo como las Mesas Federales, que agrupan a los responsables de formación docente de todas las provincias[17], o la incipiente apertura de mayores espacios de participación para los docentes, como por ejemplo en el Consejo Consultivo, donde también se encuentra representado el sector privado.

En lo que respecta a la articulación entre las Instituciones Superiores de Formación Docente con las Universidades, no queda claro cuáles son los mecanismos previstos para el diseño de una política integral de formación.

4. Reflexiones finales

De las líneas de acción en curso, surgen algunos interrogantes. En primer término, si estamos asistiendo a nuevos modos de construcción de la política pública tendientes a la articulación de un sistema formador en el marco de un país formalmente federal, o a la persistencia de la definición de políticas en forma centralizada y heterónoma por expertos que no logran impactar en los procesos de formación y en las culturas institucionales de las instituciones formadoras.

También surge el interrogante de si las actuales políticas basadas en el desarrollo profesional marcan un punto de ruptura respecto del modelo tecnocrático de profesionalización de los ´90 y si en buena medida los docentes como trabajadores y como profesionales comienzan a transformarse en sujetos de la política.

Evidentemente hay una ruptura entre las políticas basadas en los imperativos de la profesionalización y las que se basan en modelos de desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, queda el interrogante si sólo se trata de un desplazamiento discursivo o estamos asistiendo a nuevos modos de definir e implementar las políticas para y con los docentes.

[17] El art. 139 de la LEN establece que la concertación técnica de las políticas de formación docente, acordadas en el CFE, se realizará a través de encuentros federales que garanticen la participación y consulta de los/as directores/as o responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Formación Docente.

Pedagogía y movimientos sociales: Lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas

Anahi Guelman[1]

1. Movimientos sociales y propuestas educativas

La exposición que presento refiere a las propuestas político-pedagógicas de los movimientos sociales populares e intenta desarrollar una mirada sobre lo pedagógico en dichas propuestas y en las prácticas que los movimientos llevan adelante. En mis temas de investigación y de estudio, enfoco algunos aspectos particulares de estas prácticas, los referidos a la formación para el trabajo. Intento hoy abordar un plano más general que constituye el marco en el que se desarrollan las prácticas de formación para el trabajo.

A los fines de nuestra presentación y en función del tiempo, voy a dar por supuesto el marco de surgimiento en nuestro país (y en realidad en Latinoamérica) de lo que denominamos nuevos movimientos sociales. Sólo voy a mencionar que en el contexto de desigualdad, exclusión y marginación social, política, económica, laboral y educativa instalado por el neoliberalismo, empiezan a surgir otras respuestas y comienzan a generarse en la lucha por la supervivencia, procesos de construcción de nuevos espacios sociales que desde su nacimiento hasta aquí vienen adquiriendo modalidades de recomposición y reconfiguración permanentes, dando lugar a lo que se conoce como nuevos movimientos sociales (NMS).

Vale la pena sin embargo, hacer una breve caracterización de los nuevos movimientos sociales, porque de esta caracterización depende lo que quiero decir respecto de lo que, me parece, configura lo pedagógico en las propuestas, en los objetivos y en las prácticas de los movimientos. En esta caracterización, por supuesto, la generalización corre el riesgo de borrar particularidades.

En el contexto de exclusión mencionado, se producen transformaciones en los procesos de conflictividad social, en la forma de articulación de las demandas, en las formas

[1] Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Docente de *Educación I* y Profesora de Seminarios de *Educación y Ciencias Sociales* en el Departamento de Ciencias de la Educación. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

que asume la participación y en las luchas por los derechos y la ciudadanía. Comienzan a desarrollarse propuestas autónomas respecto, tanto del estado como de los partidos políticos y los sindicatos, que dan cuenta de rupturas con experiencias sociales anteriores y también de algunas continuidades. Se cuestionan y revisan las categorías de poder, de autonomía, horizontalidad, trabajo, ciudadanía, territorialidad, subjetividad, poniéndolas en discusión en su dimensión teórica pero también práctica.

Para Zibechi[2] los '80 están marcados por la impronta de las formas tradicionales y modernas de acción características de los sindicatos y los viejos partidos políticos. Entre esa década y los'90 se produjo un intercambio generacional simultáneo a la profundización de la instalación del modelo neoliberal y al viraje en las formas de acción de de las organizaciones del campo popular. Se pasaría así, según Zibechi, a partir de la inexperiencia juvenil de trabajo, control, disciplinamiento y jerarquía vertical a la constitución de grupos de base territorial cuyos integrantes tienen vínculos cotidianos y horizontales. La nueva realidad que se va configurando requiere organizaciones diferentes para hacer cosas distintas. Los grupos de distinto tipo que se nuclean, se van constituyendo como espacios de afirmación de una identidad diferente a la hegemónica. Suelen negar el afuera y producir nuevas formas de hacer. Se sitúan por fuera de la política formal y en su contra. Se asumen como alternativos a lo establecido y poco a poco se van encontrando entre ellos, aunque también sufren procesos de división, fractura y fragmentación. En términos económicos muchas veces desarrollan iniciativas basadas en la asociatividad y la autogestión. Sin embargo, al mismo tiempo es necesario considerar que forman parte, se sitúan, se vinculan y se articulan en y con organizaciones de la estructura económica hegemónica vigente.

Se caracterizan por la territorialidad, las redes cotidianas de contacto y los modos también cotidianos y territoriales de comunicación, por la búsqueda de autonomía, la revalorización de la cultura e identidad de pertenencia, la ampliación del concepto de ciudadanía, el papel aglutinante de la mujer y por las formas autoafirmativas de identidad que buscan visibilidad. Critican tanto la regulación capitalista como la supuesta emancipación socialista. Denuncian nuevas formas de opresión tales como el racismo, el machismo, la polución y la guerra. Una de sus principales novedades es la ampliación de lo político respecto del sentido liberal: buscan transformar el cotidiano y no El Futuro, es decir, el mundo de la intersubjetividad, la cotidianeidad, la dimensión espacio-temporal donde se vivencian las opresiones concretas. Esta nueva cultura política implica autonomía, autogobierno, descentralización, democracia participativa, cooperativismo y producción social. Organizan de modo diferente el trabajo y las relaciones con la naturaleza, a través de las relaciones igualitarias y horizontales, de la

[2] Zibechi R., "La educación en los movimientos sociales", Programa de las Américas. Silver City. NM: Internacional Relations Center, 8 de junio de 2005. En http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-06educacion.html

autoorganización y de la producción sin patrón. (Zibechi, De Souza Santos, Svampa)[3]. Todas estas características generales no se dan en forma pura ni completa[4].

Una de las características que más nos interesan es que toman a su cargo la formación de sus propios intelectuales o que asumen la responsabilidad por la educación.

Este es el marco que permitirá contextualizar y comprender las concepciones y propuestas educativas de los movimientos sociales que plantean posturas novedosas, polémicas y emergentes.

La demanda de educación constituye a los movimientos mismos como tales en la compleja y contradictoria vinculación que establecen con el Estado y con la escuela. La demanda educativa efectuada por los movimientos sociales, la mirada de la educación como derecho y el reclamo que se efectúa al Estado al respecto, hasta el lugar que en cada uno de los movimientos sociales tiene lo educativo cotidiano, lo educativo encuentro con el otro, lo educativo relación social, presentan una gama de concepciones y propuestas que es necesario estudiar, porque representan no sólo alternativas desde el punto de vista pedagógico y político, sino también un eje constructor de la identidad de los propios movimientos y de la construcción de sus actores como sujetos políticos.

Algunos movimientos plantean la existencia de escuelas propias en sus territorios como parte de la disputa con el Estado. Hay en ellos un abordaje nuevo de lo educativo tanto como forma de construcción del propio movimiento, como del lugar que le otorgan a la escuela: el de un espacio propio, autónomo que forme a sus hijos coherentemente con sus objetivos, colaborando con sus procesos de construcción política.

Lo educativo se inserta en la trama política en tanto que los movimientos se consideran sujeto y principio educativo: todos sus espacios y acciones tienen intencionalidad pedagógica. Los espacios de formación son específicos pero también lo son la asamblea, el trabajo y la lucha concreta. Ponen el acento en la cotidianeidad, priorizando la horizontalidad y el valor formativo de las distintas experiencias. Desde el punto de vista de la construcción subjetiva en el encuentro con el otro se produce un proceso de aprendizaje colectivo, autogestivo, que restablece la capacidad, el reconocimiento, el lazo, el poder frente al desamparo y la victimización, en un ambiente que educa.

Las propuestas educativas de los movimientos no constituyen novedades absolutas. Tienen antecedentes históricos en la escuelas de las organizaciones políticas, sindicales, sociales y culturales formadas por inmigrantes mayoritariamente anarquistas o socialistas, que generaban sus propias formas de educación, con programas de autoinstrucción que planteaban por una parte una concepción polivalente de la de la educación, unida al trabajo y por otra parte, como marco de la misma, un proyecto político emancipatorio. La escuela obligatoria estatal vino a suplir este tipo de propuesta en la intención de socializar a estos grupos de inmigrantes junto a la población criolla y aborigen para construir la Nación.[5]

[3] De Souza Santos, *Los nuevos movimientos sociales*, *Revista OSAL* Nº 5 septiembre de 2001, CLACSO, Buenos Aires: 2001,177-183. Svampa, M. y Pereyra, S. Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteros. Buenos Aires, Editorial Biblos. 2003

[4] Se nutren de distintas energías y corrientes. Hay movimientos que juntan orientaciones clasistas, étnicas y sexuales y otros clasistas y culturalistas. Para De Souza Santos (2001) no pueden ser explicados en su totalidad por una teoría unitaria y lo más novedoso que tendrían es su propia impureza así como la ampliación de lo político.

Retomando las propuestas de los movimientos populares actuales, se puede intentar hacer una primera enumeración o sistematización de un “repertorio” de propuestas y prácticas que los movimientos desarrollan respecto de la educación (que podrá no ser exhaustiva):

- **Demanda por educación al estado**, como derecho. Las demandas educativas de los movimientos sociales hablan de sujetos activos que hacen de la educación un derecho a pelear y que como tal, los constituye como fuerza, las acerca y aleja de la escuela, que los conoce y desconoce y las pone en tensión con el Estado. En esta demanda se producen procesos de valorización de la escuela coexistiendo con el reconocimiento de la reproducción social y del papel exclusor de la escuela.
- Plantean la existencia de **escuelas propias**, con un nuevo abordaje de lo educativo y de la escuela, como espacio propio, autónomo en el que se puedan formar a los hijos coherentemente, con sus valores y objetivos políticos. Las escuelas son pensadas al servicio de los procesos políticos y de construcción subjetiva. Existen escuelas de nivel inicial y de nivel primario. No son sólo para los hijos sino para los militantes, trabajadores, miembros jóvenes y adultos También existen escuelas de nivel medio. Los casos de las escuelas del MST en Brasil y de los bachilleratos populares en nuestro país son paradigmáticos. El primero porque además la ocupación de la escuela tiene tanto valor como la ocupación de la tierra. El segundo (los bachilleratos) no sólo porque son nuestros sino porque son una experiencia multifacética, que crece enormemente y que al mismo tiempo da cuenta de los vacíos que deja el estado, de las formas y la complejidad de la disputa con el mismo, y de múltiples modos de trabajar desde concepciones alternativas de educación.
- Existen también **espacios de formación filosófica, política, ideológica**. Espacios específicos que generan los propios movimientos.
- Desarrollan **espacios de formación** específica **para el trabajo** vinculados a los proyectos productivos que despliegan, generalmente encuadrados en la economía social o solidaria. Estas propuestas resultan de particular riqueza, en mi caso particular porque constituyen mi tema específico, pero además porque, a mi modo de ver, tocan el nudo de lo que puede constituirse en alternativo: las relaciones de trabajo. Los cambios en los sistemas socioproductivos que vienen desarrollando estas organizaciones colocan a los trabajadores frente a nuevas responsabilidades y tareas dentro y fuera del proceso productivo y por lo tanto en

[5] Barrancos,. *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires, Editorial Contrapunto. 1991. Puiggros A. (dirección) Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Ed. Galerna. 1991

la necesidad de **nuevos conocimientos y saberes**. Apelan no sólo a los nuevos saberes que requiere, por ejemplo la autogestión, sino también a los viejos, a experiencias previas de sus trayectorias. Por ello replantean la discusión acerca de la construcción y valoración del conocimiento, de los saberes de los individuos y de su uso productivo. Por otra parte, tocan aspectos como la disciplina en un trabajo sin patrones, la gestión cooperativa, y requieren vencer la cultura individualista y extender la lógica y los valores solidarios para el trabajo conjunto. Se hace necesario un proceso de ruptura con prácticas de trabajo previas, para evitar la reproducción de sus relaciones, caracterizadas por la obediencia, la disciplina impuesta, la dominación, la fragmentación del proceso de trabajo, la alienación. La gestión colectiva demanda otras prácticas cotidianas y otras relaciones. La autogestión requiere superar la heteronomía, evitar la sumisión y la anomia

- Existen también **espacios de alfabetización, de educación no formal, de apoyo escolar, y de expresión artística.** Todos ellos, cada uno a su modo, restitutivo de derechos, de satisfacciones, de formas de reconocimiento y autorreconocimiento personal.
- Formación universitaria: Una cantidad de iniciativas de **universidades populares** son llevadas adelante por movimientos sociales, vinculadas a la problemática indígena, a la problemática campesina, a la formación docente, etc. Las experiencias universitarias son todas diferentes pero todas autónomas del estado.
- Uno de los aspectos más interesantes del repertorio: Los movimientos se consideran **sujeto y principio educativo.** Se consideran a sí mismos educadores. Todos los espacios y acciones que se llevan a cabo enseñan, forman, tienen intencionalidad pedagógica. Hay un nuevo papel para lo cotidiano y para lo colectivo: La toma de decisiones colectivas, la modalidad asamblearia, el corte de rutas, las relaciones horizontales, el modo del reparto del excedente cuando se trata de organizaciones que además producen, la disciplina de trabajo y el modo de definir sus reglas, el compromiso con el trabajo, el control y la propiedad colectivos, el encuentro con compañeros de siempre pero en nuevos espacios y tareas, la solidaridad de vecinos y de otras organizaciones sociales, la pertenencia a una organización y a movimientos más amplios, la participación en luchas políticas en ámbitos legislativos y judiciales, etc., son de hecho parte de estas experiencias cotidianas fundantes de nuevos saberes y nuevas subjetividades e identidades colectivas.

Tienen lugar entonces una diversidad de propuestas que nos plantean un primer gran interrogante: ¿Se trata de una lucha por el derecho a la educación, de una lucha por la iguadad? Es decir, ¿Es posible caracterizar a estas prácticas y experiencias sólo en términos políticos? ¿O en cambio se trata de un fenómeno profundamente pedagógico, que en todo caso, a través de esa lucha política, encarna un proceso de formación alternativo, contrahegemónico, de oposición o de clase, formador de sujetos (colectivos) políticos?

Miradas desde el campo de la Pedagogía, parecería que las iniciativas educativas de los movimientos, ya no sólo forman parte de la lucha por el derecho a la educación. Aun cuando lejos de aceptar pasivamente el proceso de exclusión, construyen y ensayan alternativas superadoras, tanto desde dentro como desde fuera del sistema educativo, revalorizando sus potencialidades en la sociedad, también pueden ser vistas desde el punto de vista pedagógico en un doble sentido:

- Por un lado, se desarrollan una cantidad de prácticas y experiencias educativas que operan como un espacio de producción de sentidos diferentes de los hegemónicos. En ellos parecen producirse procesos de formación de sujetos, efectivamente transformadores; procesos de formación colectiva. Se estarían construyendo nuevos saberes que recuperan los saberes populares. Se trataría de procesos de recomposición de identidades y de lo colectivo, de la construcción de nuevas subjetividades desde sentidos que parecen contrahegemónicos.
- Por otro lado, y esto resulta más complejo, estas iniciativas parecerían brindar pistas para pensar lo educativo desde lugares alternativos, de modo que estos puedan ser aprendidos, tomados ¿cooptados? por la educación pública.

2. El carácter político y pedagógico.

La vinculación de las propuestas de los movimientos con la educación popular (a la que no me voy a referir específicamente) da cuenta de su intencionalidad transformadora y por ende, política y pedagógica al mismo tiempo.

Muchos de los movimientos toman como referente a Paulo Freire[6] para plasmar sus propuestas, quien explicita la vinculación entre lo político y lo pedagógico y la naturaleza política de la educación al sostener que en la relación pedagógica puede reproducirse la opresión (educación bancaria) o favorecerse el proceso de liberación (educación liberadora, problematizadora o dialógica). Freire piensa las relaciones sociales como relaciones culturales. Por eso su planteo pedagógico básico es la educación como acción cultural. Encarar de este modo los actos educativos, como actos de conocimiento, implica encararlos como acción cultural. Los actos de conocimiento no son neutrales: es necesario preguntarse para qué, para quién, con quién, contra quién conocer.

Sin embargo, esta apelación a la educación popular, no tiene sólo un sentido metodológico y organizativo. Norma Michi[7] da cuenta en su Tesis de Doctorado del mecanismo, profundamente político y pedagógico que los procesos de participación en estas instancias implican para sujetos y colectivos: para ella la experiencia de enfrentamiento, de participación en relaciones de producción no capitalistas y la pertenencia a

[6] Freire P., *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores. 1991

[7] Michi N., Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC. Bs. As. Tesis de Doctorado. Mimeo.2008

las organizaciones, consolida en prácticas, formas institucionales, etc., una producción cultural que articula componentes residuales de la cultura popular, experiencias sociales previas, en formas culturales nuevas que trascienden a los sujetos individuales. Es el colectivo, a través de sus diversos mecanismos de transmisión (en los que participan sujetos de distinto origen), el que contribuye a reproducir y recrear las prácticas significadas de esa confrontación. Michi traduce esto al análisis de uno de los movimientos que analiza, a partir de la noción de

> "**conocimiento como praxis transformadora colectiva**; partir del conocimiento de la realidad en la que viven los sujetos y de su comprensión; concebir que el sentido común campesino debe tanto afirmarse en su 'núcleo de buen sentido', como ser problematizados algunos de sus contenidos a partir del diálogo con otros conocimientos y de la recuperación de lo nuevo que se fue gestando en la experiencia misma; que este proceso requiere estar inmerso en la praxis organizativa que tiene que ser una anticipación de la sociedad revolucionaria".

Lo cultural en términos políticos y pedagógicos puede ser visto también y complementariamente desde la perspectiva de **Gramsci**[8]: Gramsci explica cómo la clase dominante impone sus objetivos sin el uso de la fuerza, naturalizando sus valores, como sentido común[9] a través de la hegemonía (unidad cultural-social sobre la base de una concepción del mundo general y común) **"Toda relación de hegemonía es un rapport pedagógico"**. La hegemonía es siempre un proceso, un complejo de experiencias, relaciones y actividades cambiantes, continuamente renovadas, defendidas, resistidas, limitadas[10]. Por ello resulta fundamental el papel de la batalla cultural para crear una contrahegemonía. La concepción de hegemonía de Gramsci permitió otorgar carácter procesual también a la cultura popular al permitir percibir operaciones simbólicas de adaptación, de contestación, de resignificación, de infiltración, etc. Muestra, justamente por eso, cómo su construcción permanente y su limitación, **y la construcción de su resistencia, del proceso contrahegemónico, es cultural también y comporta también una relación pedagógica.**

Nuevamente tomamos el análisis de Norma Michi porque encuentra que los movimientos estudiados procuran la creación de una hegemonía alternativa dentro del territorio, como disputa con el capitalismo y **como experimentación de la forma de vida que van conformando** como propuesta social. Actúan además sobre la "opinión pública" disputándola con la hegemonía a través de diversas formas (medios de comunicación propios o afines, diferentes acciones de protesta) en búsqueda de apoyo a las luchas reivindicativas y de conquista de potenciales miembros o adherentes al movimiento. Se trata de una disputa en el campo de las relaciones económicas, políticas y culturales, disputan intereses y también valores. Disputan la hegemonía gestando diversas formas de hegemonía alternativa, que pueden formar parte de una "nueva cultura" (Gramsci) porque:

a. producen nuevo conocimiento,
b. lo convierten en elementos de coordinación y de orden intelectual y moral;
c. construyen sus concepciones y conocimientos con los sujetos populares que las integran;
d. su producción intelectual nace en actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar existente;
e. integran crecientemente teoría y práctica;
f. crean sus intelectuales para contribuir a la superación de los límites de la mera práctica;
g. se articulan con otras organizaciones.

Se trataría según Michi de un proceso de producción y consolidación cultural dinámico y que, en tanto experiencia para los sujetos, amplía su horizonte político y resignifica su pasado, su presente y su futuro. **Identificamos estos procesos de producción de subjetividades como pedagógicos.**

Lo pedagógico estaría cruzando todo el accionar de los movimientos en la construcción cotidiana permanente de una nueva cultura, de una intención política contrahegemónica. La concepción del movimiento como principio educativo entronca con el ejercicio de esta praxis al mismo tiempo política y cultural.

Si se mira lo pedagógico desde un punto de vista más restringido, tal como fue enunciado en los repertorios de propuestas educativas, la intencionalidad pedagógica de los movimientos se evidencia en la consolidación de formas organizativas y de dispositivos específicos para la formación.

Tanto en la demanda de educación que efectúan, como en las escuelas propias que desarrollan, los espacios de formación política, los de formación para el trabajo, los talleres de alfabetización, los talleres de arte y las propuestas de universidades populares hay aspectos pedagógicos específicos que enfocar.

Los movimientos no adoptan estos dispositivos acríticamente. Intervienen sobre el sentido político pedagógico de las experiencias educativas, sobre la selección y trata-

[8] Gramsci A. La *alternativa pedagógica. Barcelona*, Hogar del Libro. 1985

[9] El sentido común es una concepción disgregada, incoherente, incongruente

[10] Williams R., Marxismo y literatura. Barcelona, Ediciones Península. 1980

miento de conocimientos; las metodologías; la formación y selección de los docentes; la organización institucional; la vinculación con el sistema público de enseñanza[11].

En algunos movimientos, así como se nutren de Freire lo hacen también de pedagogos socialistas, clásicos, de corrientes postestructuralistas, posmodernas, que encaran nuevas problemáticas y también son influidos por formas tradicionales de educación.

Algunos movimientos (como el MST) elaboran principios, normas y orientaciones exhaustivos con sus docentes y militantes. Muchos también recuperan su propia historia y la historia de organización y de luchas como parte de los aspectos culturales a transmitir.

En general se orientan por la noción de praxis, es decir que articulan teoría y práctica en prácticas concientes y transformadoras.

Las negociaciones con el Estado por el reconocimiento de los certificados, de la autonomía y de financiamiento son arduas, complejas y contradictorias, y en ocasiones condicionan parte de la propuesta pedagógica y hasta curricular. La selección y formación de docentes capaces de llevar adelante los postulados pedagógicos con coherencia también resulta un desafío.

3. El Papel de la pedagogía: Preguntas para el debate

La pedagogía en los ámbitos académicos suele tener como objeto a la escuela "pública" estatal. Ante estas nuevas reconfiguraciones educativas, ante estos ámbitos de despliegue de lo pedagógico, tan distantes de esa escuela, se hace imprescindible reflexionar acerca del papel del campo pedagógico.

Parte del campo comienza a interesarse por este nuevo actor educativo, y lo constituye como nuevo objeto de estudio, de intervención y también de aprendizaje. Sin embargo, aún hay poco desarrollo de investigación al respecto, y esta misma, la investigación, tiene grandes interrogantes respecto de sus modos de acercamiento, de sus aspectos éticos y políticos y también metodológicos.

Natalia Baraldo[12] viene desarrollando una dinámica sistematización de los estudios al respecto, de las orientaciones que los investigadores vamos asumiendo. Releva los estudios recientes en Argentina sobre el vínculo entre *educación, formación y movimientos sociales*; identificando los principales problemas de investigación, los movimientos sociales privilegiados en el análisis, las perspectivas teóricas y las metodologías utilizadas, entre otros aspectos. Ella encuentra que el 48 % de los trabajos privilegia a las prácticas *intencionalmente educativas* (talleres de formación, escuelas,

[11] Michi N. Tesis de doctorado. .Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC. 2008

[12] Baraldo N., *Educación en y desde los Movimientos sociales*: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en Educación? Algunas tendencias en estudios recientes. Mendoza. Mimeo.2009

espacios de capacitación, programas de alfabetización, etc.); mientras que un porcentaje bastante menor (15%) sólo focaliza el análisis en lo que denomina *educación en sentido amplio.* Habla de un *área de conocimiento* en construcción. Aunque los autores e investigadores provenimos del campo pedagógico, paradójicamente, los avances de las investigaciones (casi el 63%) son presentadas en eventos científicos vinculados a las Ciencias Sociales.

Gran parte de los estudios existentes miran el fenómeno desde temáticas vinculadas a la política educacional, al derecho a la educación, a la relación con el estado. Un trabajo del LPP, por ejemplo, estudia el desarrollo de las alternativas educativas de los movimientos enfatizando la lucha por el derecho a la educación, en la relación con el estado, o sea, en una clave más cercana a la política educativa que a la pedagogía, pero también se mira el fenómeno como un bien necesario que hay que disputar, conquistar, obtener, garantizar, distribuir y/o como un espacio de lucha de nuevas formas contrahegemónicas.

Entretanto, la pedagogía adeuda conocimiento y análisis sobre estos procesos desde el punto de vista pedagógico, adeuda aportes tales como el acortar la brecha entre saber científico y saber popular, un mayor conocimiento sobre el saber cotidiano, etc.

Parece importante, tal como lo plantea Michi, mirar la producción y reproducción cultural en diversas organizaciones populares; las características y efectos de los dispositivos pedagógicos utilizados por diversos movimientos sociales; la relación entre esos dispositivos y otras formas de transmisión de la cultura popular; los efectos sobre la producción de subjetividad de los espacios organizacionales que no son considerados por los protagonistas como formativos.

En este sentido plantea una serie de núcleos problemáticos para aproximarnos a los sentidos y prácticas puestos en juego en esas experiencias educativas, que yo quisiera transformar en interrogantes:

- ¿Cómo operan en términos formativos las características de la organización respecto de la toma de decisiones y del ejercicio del poder?
- ¿Qué continuidades y rupturas existen entre la dinámica cultural de la organización y la experiencia de educación en general y escolar en particular tanto en la organización como en la historia de los sujetos?
- ¿Cómo es la relación que se establece entre conocimiento legitimado y el conocimiento popular?
- ¿Cómo se resuelve el tema de la existencia de un cuerpo de especialistas y su relación con la organización?
- ¿Cómo es la participación de los padres y de la comunidad en los procesos escolares?
- ¿Qué implica en términos pedagógicos?
- A estos núcleos yo le agregaría los interrogantes acerca de la relación pedagógica, de las formas organizativas que asumen los dispositivos alternativos, de las relaciones sociales en su desarrollo cotidiano.

- ¿Qué vinculación existe o puede existir entre los proyectos de escolaridad alternativos y el sistema público de enseñanza?

En este último sentido parece interesante cuestionarse si podemos volver a la escuela del estado desde aquí. Tal como nos preguntamos antes ¿Podemos encontrar pistas para pensar la escuela pública, la escuela del Estado, desde lugares alternativos, de modo que las enseñanzas de los movimientos puedan ser aprendidos/ tomados (¿cooptados?) por la educación pública? ¿Puede la escuela pública apropiarse de la praxis, el hacer, la acción, la experiencia y adoptar una posición más cercana y protectora de los sectores populares?

Finalizo con un interrogante para el que sí quiero ensayar un atisbo de respuesta: Borón se pregunta si es posible colocar la esperanza de la construcción contrahegemónica en la educación popular llevada adelante por los movimientos sociales. Yo quisiera agregar a esta pregunta la **precaución** de mirar el lugar de los movimientos como ámbitos sociales y políticos en los que lo educativo, tanto en sentido específico como en sentido amplio, lo cultural, lo pedagógico, acompañan procesos de construcción contrahegemónica. Que lo político y cultural implique lo pedagógico no puede hacernos perder de vista que en primer lugar es político y social. Intentemos no volver a forzar el papel de la educación hacia un optimismo que le otorgue un poder inexistente. No olvidemos que en los movimientos lo pedagógico se constituye a partir de la experiencia de lucha.

Reflexiones pedagógicas en torno a procesos de escolarización de chicos y chicas en situación de calle

María Paula Montesinos y Ana Pagano[1]

1. Introducción: la práctica educativa en contexto

En este trabajo presentamos una serie de reflexiones en torno a la propuesta pedagógica que vertebró un conjunto de procesos orientados a promover la escolarización de chicos/as en situación de calle. El texto da cuenta del recorrido realizado por esta experiencia entre los años 2001 y 2006, cuando participamos del Programa Puentes Escolares dependiente de la Secretaría de Educación de entonces (GCBA). Antes de aproximarnos a la cuestión más estrictamente pedagógica, mencionaremos, brevemente, algunas de las dimensiones políticas, sociales y educativas que contextualizaron el desarrollo de esta iniciativa, delinearon sus enunciados e intervinieron en sus prácticas.

En primer lugar es necesario poner de relieve que la entrada en nuestro país de un nuevo modelo de dominación bajo el signo del neoliberalismo implicó el desarrollo de un conjunto de transformaciones que dio como resultado la instalación de una nueva configuración social marcada por el aumento de la desigualdad junto con sus consecuencias más visibles: el empobrecimiento masivo y la exclusión. Teniendo en cuenta este panorama, resaltaremos cinco cuestiones que estuvieron presentes en nuestro diagnóstico, en la elaboración de la propuesta educativa y en el trabajo cotidiano de los equipos.

Por un lado, y lejos de considerar que nos hallábamos frente a un Estado ausente, advertíamos la presencia de una reconfiguración de las relaciones entre el Estado y la sociedad. Tanto a través de modalidades vinculadas con la asistencia, sobre la base de políticas focalizadas, como bajo la esfera de políticas punitivas, el Estado exhibía, de este modo, sus formas de intervención predominantes hacia los sectores populares que, en buena medida, derivaban en el desarrollo de una ciudadanía restringida.

Observábamos las modificaciones que se producían en los modos de integración social de los sectores populares, obligados a transitar por la inestabilidad/ fragilidad

[1] Fueron integrantes del Programa *Puentes Escolares*, del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

como condiciones básicas de vida. Así, destacábamos el carácter decisivo que para estos sectores tuvieron las reformas laborales, tanto en lo que concierne al desmantelamiento que sufrieron las protecciones sociales como al incremento del desempleo y del empleo precario. Sobre este trasfondo histórico, era posible pensar en la presencia de una "catástrofe social", ya que considerábamos el aumento descomunal de la pobreza y la capacidad devastadora que para la subjetividad tuvieron estas transformaciones. En este contexto se puso de manifiesto la pérdida de gravitación política/económica de los sectores populares y, bajo estas circunstancias, se registraban los cambios que alteraron las formas en que cada sujeto representa su destino social. También, advertíamos la voluntad de revertir esta situación a través de nuevas modalidades de acción colectiva, diferentes a las protagonizadas en el conflicto industrial, encaradas por trabajadores subocupados y desocupados.

El paisaje social derivado de este escenario ponía en evidencia los nuevos modos de sociabilidad que delineaban las formas de vida de los/as chicos/as de sectores populares. Una nota distintiva de su cotidiano se reflejaba en los vínculos que tejían con los medios disponibles para obtener ingresos económicos y, así, aportar a la reproducción de sus vidas y de su grupo familiar: cartoneo, búsqueda de subsidios, cuidado de la casa, "trabajo infantil", emprendimientos productivos. Nos hallábamos frente a procesos que vulneraban los derechos consagrados por las legislaciones vigentes para la infancia/adolescencia.

Respecto del sistema educativo, reconocíamos que las transformaciones producidas en la década de 1990 habían agudizado los procesos de desigualdad educativa y que, consecuentemente, los sectores populares habían visto comprometidas sus posibilidades de acceso y participación en la escuela. Reforzada con la presencia de una matriz vinculada con la focalización en el campo educativo, seguía presente en la escuela la diferenciación de sus destinatarios junto al abandono del ideal de igualdad y de universalidad como fundamento y meta de las acciones estatales.

Por último, en el campo legislativo, convivíamos a nivel nacional con la vigencia que desde el año 1919 mantenía la Ley 10.903 de Patronato de Menores junto con las luchas hasta sancionar, en el año 2005, la Ley Nº 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. A nivel local nos regulaba la nueva Ley 114, también de protección integral de derechos, sancionada en 1998 y que dio origen a un nuevo organismo para la Ciudad: el Consejo de Niños, Niñas y Adolescentes.

2. La propuesta pedagógica de la experiencia

Ya mencionamos que esta experiencia fue realizada a través del Programa "Puentes Escolares: oportunidades educativas para chicos y chicas en situación de calle" en el marco de una gestión que privilegiaba dar respuesta a los problemas de la desigualdad

educativa[2]. Una primera preocupación en el armado de nuestra propuesta pedagógica se vinculaba con que ésta debía revertir un tipo de práctica predominante en estos espacios que, a nuestro juicio, bastardeaba la densidad que poseen los procesos de transmisión, producción y apropiación de la cultura. En general, bajo la apariencia de formatos educativos y culturales, se impulsaban experiencias en las que sólo se habilitaban momentos de "intercambio", de "animación cultural", que apelaban a la "creatividad" de los/as participantes, a un "entretenerse", "sin más". En cambio, desde el Programa, privilegiamos la elaboración de una propuesta con respaldos conceptuales y metodológicos que dieran cuenta de la complejidad que poseen este tipo de prácticas. Para ello, apelamos a tradiciones pedagógicas latinoamericanas, como la de la educación popular, y exploramos las alternativas pedagógicas que el sistema educativo produjo para trabajar con grupos heterogéneos (como el plurigrado). Sin embargo, advertíamos que existían escasos antecedentes vinculados a promover procesos de escolarización de chicos/as en situación de calle. De ahí que fue necesario producir saberes pedagógicos destinados a favorecer la conceptualización de la propuesta, anudando nociones dispersas en este campo.

En esta dirección, en primer lugar, acudimos al concepto de *"procesos de escolarización"* -enfatizando el plural- para dar cuenta de la heterogeneidad de situaciones y trayectorias, sujetos y relaciones, sentidos y prácticas involucradas en los procesos formativos. El concepto de "procesos de escolarización" -asimismo- nos habilitaba al desafío de pensar propuestas pertinentes a las particularidades propias de la infancia y adolescencia en situación de calle y a las articulaciones que necesariamente debíamos realizar con otras instituciones estatales y también de la sociedad civil. En segundo lugar, nos abocamos a caracterizar al sujeto que participaba de esta experiencia. Además de considerar que sus rasgos eran semejantes a los de la infancia de sectores populares, hubo que orientarse a delimitar sus particularidades. Registramos que la mayor parte de los chicos y las chicas en situación de calle en algún momento habían transitado por la escuela; carecían de un lugar estable donde vivir y de adultos/as referentes que los/as acompañen y se responsabilicen por su crecimiento. Habían pasado por diferentes instituciones con características tutelares y podían encontrarse judicializados/as. La calle se convertía en el lugar donde desarrollaban su cotidianeidad, el intercambio con sus pares y, eventualmente, su lugar de habitación. Por lo general, mantenían vínculos fragmentarios con sus familias, atravesadas por diferentes procesos relacionados con la devastación social. Considerábamos que se hallaban en esta situación porque gran parte de sus derechos y los de su familia habían sido arrasados y que, bajo determinadas condiciones institucionales y pedagógicas, podían posicionarse como sujetos de la educación. En tercer lugar, generamos equipos de trabajo con profesionales de distin-

[2] El Programa nace en el año 2001 bajo la dependencia de la Dirección General de Educación (Secretaría de Educación/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).

tas disciplinas debido a la necesidad de abordar la complejidad de los trayectos, casos y situaciones desde vastos puntos de vista. Partíamos de la convicción que la dramaticidad de los cambios operados requería de miradas complejas y comprehensivas.

El Programa proponía dos líneas de acción: la vinculación o revinculación escolar y los talleres escolares. A continuación, desarrollaremos los aspectos pedagógicos de ambas propuestas.

- La propuesta pedagógica para los procesos de revinculación y vinculación escolar

Desde el Programa, planteábamos la vinculación o revinculación escolar con los distintos niveles de la enseñanza pública y, por sobre todo, con la Dirección del Adulto y del Adolescente (con el Programa de Alfabetización, los Centros Educativos y los CENS). En esta línea, nuestra intervención más significativa se desarrolló en el Centro de Educación Básica "Isauro Arancibia" donde concurría un buen número de adolescentes en situación de calle. La vinculación o revinculación escolar suponía la elaboración de una propuesta pedagógica que favoreciera el posicionamiento de los/as chicos/as como sujetos de la educación dentro de marcos institucionales donde, por lo general, se generaban situaciones de disputa de sentidos/lugares bajo condiciones en las que se podía reconocer una marcada asimetría de poder que limitaba nuestras acciones. Sobre la base de este trasfondo político/institucional, diseñamos espacios de reflexión para acompañar los recorridos de cada sujeto por los diferentes ámbitos institucionales. Allí favorecimos dar lugar a qué piensa cada chico/a, cómo vive el forzamiento que tiene que transitar para mantener la escolaridad, cómo sostiene su deseo de conocer/ estudiar, cómo se aprende el "oficio" de alumno/a, o cómo se desarman algunos prejuicios que les obstaculizan la inserción en las escuelas. En este sentido, enfatizamos el lugar de la palabra de los/as chicos/as, sabiendo que esto implica un reconocimiento como responsables de la misma, al tiempo que analizamos en qué dispositivo cada sujeto va a tener mejor posibilidad para que su palabra sea escuchada. Asimismo, la tarea de seguimiento escolar de estos grupos, una vez que son alojados en instituciones educativas, sólo era posible cuando se construía un vínculo estable y confiable, una presencia constante y una perspectiva que asumía la complejidad de tensionar, esperar, volver a retomar acuerdos y transitar procesos de aprendizajes respecto de la escuela, la comunidad y las instituciones. Desde este abordaje, cada situación, generalmente muy conflictiva, era pensada como una posibilidad de aprendizaje para todas las personas que intervenían. Así, se desplegaba una práctica que descansaba en un conjunto de operaciones con soportes que se iban instituyendo, cuyas garantías de "éxito" dependían de cada sujeto-situación-institución. Se trataba de un trabajo muy cuidado, 'cuerpo a cuerpo', que permitía la realización de "puentes" para poder llevar a cabo los recorridos educativos planteados. Por último, en estos abordajes se consideraba relevante dar respuesta a la situación integral de los/as chicos/as: salud, documentación, alimentación, vivienda.

- La propuesta pedagógica de los talleres escolares

Los talleres escolares son espacios educativos orientados a promover la participación de chicos y chicas en situación de calle en experiencias formativas centradas en la transmisión, construcción y apropiación de conocimientos. Se desarrollaban diariamente durante aproximadamente dos horas en instituciones estatales o de la sociedad civil que suelen alojar a esta población: centros de día, paradores, merenderos, asambleas barriales, etc.

En los talleres, el principal desafío pedagógico era concebir propuestas educativas capaces de convocar al *deseo* y a la *voluntad* de los/as chicos/as para participar en ellas. Es decir, no es la "obligatoriedad escolar" la que insta a la participación de los/as chicos/as en el taller. Por lo tanto, se trataba de construir perspectivas pedagógicas que promovieran el "deseo de conocer" y de integrase a un grupo de aprendizaje.

Asimismo, considerábamos fundamental que los talleres escolares se desarrollaran en instituciones que contemplaran la intención de construir una "mirada articulada": es decir, pensar junto con otros el trayecto que realiza cada chico y chica. Para esto, era imprescindible que las instituciones *alojaran* la propuesta con cierta estabilidad y compartieran el interés en la participación y aprendizaje de los/as chicos/as en ella.

Ahora bien, existían un conjunto de condicionamientos y complejidades que representaban desafíos que atravesaban y constituían a los talleres escolares: A)- *las particularidades de los/as chicos/as en situación de calle,* vinculadas a los procesos de vulnerabilidad social a los/as que están expuestos/as. Asimismo, ellos/as plantean una fuerte intensidad en los vínculos y demandas, con un cotidiano que obliga a acordar constantemente los marcos de referencia que permitan sostener las experiencias de enseñanza y aprendizaje; B)- *la heterogeneidad de los grupos de niños/as que asistían a los talleres,* debido a: 1- la amplitud etárea de quienes participaban (de 7 a 18 años); 2- la alta rotación y discontinuidad en la asistencia que obedece, entre otras cuestiones, a las contingencias de la vida en situación de calle y a las modalidades de funcionamiento de las instituciones donde funcionaban los talleres; 3- las distintas temporalidades que se expresan en el *"tiempo de calle"*: el período transcurrido desde que comenzaron a habitar la calle; el *"tiempo de asistencia en la institución"* y *"el tiempo de escolaridad"*, en relación a los grados/ciclos cursados y al momento en que dejaron de asistir a la escuela. Por esto, en el taller convivían todos los ciclos educativos, sin separación por edad o por ciclo acreditado; y *C)- las características de las instituciones donde se desarrollaban los talleres escolares:* inscriptas en variadas tradiciones y marcos normativos, portan una particular historia institucional, con prácticas y sentidos diversos en el trabajo con esta población. Estas características influyen en el tipo de articulación interinstitucional, en la dinámica cotidiana del taller, en facilitar o no la asistencia al mismo y en las posibilidades de pensar conjuntamente los procesos de cada uno de los/as chicos/as.

A partir de este escenario, y como producto de la experiencia transitada muy brevemente expuesta, planteamos que la realización de estos talleres escolares supone un conjunto de dimensiones que, articuladamente, constituyen las condiciones pedagógicas de los mismos; es decir aludimos al conjunto de dimensiones que pueden convertirse en base para el desarrollo de futuras acciones educativas dirigidas a estos grupos.

A – el nivel político – institucional: en este punto incluimos el trabajo de articulación con las instituciones donde funcionan los talleres escolares, tal como ya lo mencionamos

B – el nivel pedagógico: en este apartado incluimos las siguientes dimensiones:

B.1- Vínculo pedagógico: la construcción de un vínculo pedagógico que aloje a esta población constituye la condición de posibilidad del desarrollo de la tarea educativa. Es una relación en la cual el/la docente tiene confianza y respeto por el saber que los/as chicos/as traen; ellos/as pueden confiar en que el/a docente sabe algo que está dispuesto/a a enseñarles.

B. 2- Construcción del rol docente de los talleres escolares: se trata de un rol que sostiene la mirada hacia los recorridos singulares de cada chico/a y del grupo; que no presupone procesos predefinidos; que concibe el trabajo pedagógico con los/as chicos/as a partir de sus potencialidades; que asume los desafíos pedagógico–didácticos presentes en la heterogeneidad de los grupos, y que construye propuestas didácticas desde una perspectiva que articula diferentes campos de conocimiento. Se trabaja a partir de una pareja pedagógica ya que la presencia de dos docentes facilita la posibilidad de ocupar diferentes lugares y armar distintos vínculos según la singularidad del chico/a. A esto se suma el trabajo conjunto con profesionales de otras disciplinas, compartir espacios de reflexión y sistematización escrita de la experiencia que transitan.

B.3- Construcción de un equipo de trabajo interdisciplinario: ya mencionamos la importancia de contar con un equipo interdisciplinario. El equipo de trabajo de cada taller se compone de una pareja de docentes, un/a docente de expresión, un/a psicólogo/a, un/a trabajador/a social, didactas y una coordinación que articula y promueve el trabajo en equipo entre estos diferentes profesionales y la institución donde funciona el taller.

B. 4- asesoramiento didáctico: los/as docentes participan de ámbitos para diseñar y reflexionar colectivamente sobre las propuestas de enseñanza. Asimismo, cuentan con el aporte de un equipo de especialistas en las diferentes áreas del conocimiento que colaboran en proponer, recrear y sistematizar las experiencias pedagógicas de los talleres.

B. 5- la elaboración de contenidos: los contenidos de los talleres provienen de tres fuentes. Por un lado, del Diseño Curricular de la Ciudad. Por otro lado, gran parte de la agenda de temas se vincula con cuestiones que las instituciones articuladas al Programa requieren que se trabaje especialmente. Por último, son introducidos los problemas e intereses que portan los/as chicos/as. Allí es importante distinguir aquéllos

que forman parte de una coyuntura inmediata y otros, más estructurales, y vinculados a sus historias y condiciones de vida.

B.6- Construcción de marcos normativos: nos referimos al conjunto de acuerdos para participar en las actividades del taller, que involucra a los/as chicos/as y a los/as docentes[3] y que supone un proceso complejo de construcción permanente, sostenidos en el vínculo pedagógico que los articula.

B.7- Recuperación de saberes de los/as chicos/as: en los talleres se procura partir de sus fortalezas y de la recuperación de sus saberes. Esto involucra la reapropiación por parte de los/as chicos/as de sus "conocimientos escolares" previos y la recuperación crítica de aquellos que construyen cotidianamente, contrastándolos y enriqueciéndolos con otros saberes.

B.8- Flexibilidad: este atributo singulariza la modalidad de trabajo pedagógico y refiere a la necesaria plasticidad de las propuestas en función de los desafíos y dificultades mencionadas. Así, no debe ser entendida como mera "adecuación" o como sinónimo de incertidumbre o improvisación. Los talleres planteaban encuadres con actividades específicas a realizar, pautas de convivencia y ciertas metodologías de trabajo. La necesaria flexibilidad se plasma en el diseño de las propuestas pedagógicas, en la selección de las temáticas, en las estrategias didácticas, en la evaluación constante de lo realizado y en una 'pelea' por la participación y permanencia de los/as chicos/as.

B.9- El espacio de trabajo: cada institución debía disponer de un "aula", concebida como aquel espacio que está esperando a los/as chicos/as para la tarea. La importancia de este espacio radica en que va relatando lo que allí se hace: va dando cuenta de la historia del taller, es la dimensión espacial del 'texto' común. Así, se va vistiendo con las producciones de los chicos/as. Para quienes vienen después de un tiempo o llegan por primera vez, estas 'huellas' los alojan en ese texto. Se trata, entonces, de crear coordenadas de tiempo y espacio para llevar a cabo las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

C – el nivel vinculado a los recursos materiales y de infraestructura.

Contar con un aula con el equipamiento suficiente es fundamental para el trabajo del taller escolar, así como disponer de todos los materiales didácticos para desarrollar diversas actividades.

3. Consideraciones finales

En líneas generales, esta propuesta pedagógica se dirige a profundizar los procesos de democratización del campo educativo para los sectores populares. Sus principales componentes descansan en:

[3] Pero, también, al resto del equipo de profesionales del Programa y a los referentes de cada institución donde funcionan los talleres escolares.

- La elaboración de alternativas pedagógicas que contemplen la creación y transformación de propuestas educativas en los siguientes aspectos: los enunciados generales, los diseños institucionales (y sus articulaciones), las estrategias didácticas, los contenidos y las prácticas de los/as educadores/as y de los equipos interdisciplinarios.
- La conformación de un vínculo pedagógico dispuesto a dar cabida al alojamiento de los/as chicos/as y a mantener la presencia de un adulto/a confiable capaz de contener situaciones emocionales difíciles.
- La creación de espacios de reflexión, de recomposición colectiva, orientados a poner a disposición de los/as chicos/as herramientas que permitan elaborar sus diferentes formas de malestar y propiciar nuevas formas de constitución subjetiva.
- La construcción de interacciones sociales que contemplen contratos educativos que tengan en cuenta responsabilidades compartidas y la construcción de una "legalidad" dirigida a generar reglas claras de convivencia.
- El desarrollo de marcos políticos destinados a promover procesos de ciudadanización y de ejercicio de derechos y que permita pensar en otros destinos para los sectores populares en el campo de la educación y la cultura.
- Podría pensarse que la productividad político/educativa de esta experiencia se basa en la posibilidad de proponer prácticas en espacios públicos donde se pone de relieve las trayectorias educativas de chicos/as de sectores populares en la tentativa por revertir los procesos de desigualdad educativa. Se trata de recorridos que expresan una dinámica de recomposición que alberga preguntas y respuestas ante la emergencia de nuevos contextos y sujetos y que marcan una tendencia que invita a elaborar reflexiones sobre los procesos de apropiación de la educación y la cultura en un escenario signado por la desigualdad y la desprotección social. [4]

[4] Azurmendi, Eugenia; Guilmen, Victoria; De la Vega, Sergio; Piñeiro, Paula Piñeiro y Canosa, Carlos, "Quién vendrá hoy?, relato de una experiencia de trabajo pedagógico en los talleres escolares con chicos y chicas en situación de calle: Historia de un relato: lectura de novelas por capítulos". Ponencia en el Primer Seminario - Taller Internacional de Educación "Escuela: Producción y Democratización de Conocimiento", organizado por la Dirección de investigación. Secretaría de Educación. GCBA. Buenos Aires, junio de 2005. Carli, S, "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983- 2001) Figuras de la historia reciente", en Carli, Sandra. (comp.), La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires, Paidós. 2006. Levinson, Bradley A. y Holland, D., "La producción cultural de la persona educada: una introducción"; en: Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice. State University of New York, 1996.Traducción de Laura Cerletti. Nuñez, V., "La infancia posmoderna", en El Niño. Revista del Instituto del campo freudiano. Centro Interdisciplinar de Estudios del Niño (CIEN). Buenos Aires.1996. Pagano, A. Montesinos, M. P.; Nicoletti, E. y García Cabriada, A, Procesos de escolarización y chicos y chicas en situación de calle. La experiencia del Programa Puentes Escolares. Inédito.2005. Rockwell, E., La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.1995. Rockwell, E., "La dinámica cultural en la escuela"; en Alvarez, A y Del Río, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano.* Madrid.1996. Svampa, M. *La sociedad excluyente.* Buenos Aires, Taurus.2005. Waisbrot, D. et. al (comps) *Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales. La experiencia argentina*, Buenos Aires, Paidós. 2003. "Propuesta pedagógica de los talleres escolares". Programa Puentes Escolares: oportunidades educativas para chicos y chicas en situación de calle. Marzo de 2006.

Algunas metáforas para pensar la especificidad de la intervención socio-pedagógica

Mónica Paso[1]

A modo de hoja de ruta

Nuestra exposición aborda el tema de esta convocatoria – lo pedagógico en las prácticas – articulándolo desde una experiencia de enseñanza de Pedagogía Social destinada a estudiantes de Licenciatura y Profesorado en Educación en una universidad pública (Universidad Nacional de Quilmes) que, a su vez, es deudora de una primera experiencia realizada años atrás en el curso de Pedagogía I de la Universidad Nacional de La Plata. La ponencia se centrará en lo siguiente:

- una introducción que permita situar la Pedagogía Social, su contexto de producción, antecedentes de su construcción en América Latina y Argentina, y las problemáticas teóricas y prácticas en discusión en esta disciplina;
- el planteo de un problema del campo pedagógico-social que se focaliza en lo que ocurre cuando la práctica socio-pedagógica es pensada desde lógicas diversas de lo pedagógico (asistencialistas, vigilares, moralizantes) a partir de la hegemonía de otras discursividades, con la consecuente pérdida de especificidad de su función;
- por último, la presentación de un conjunto de metáforas que se muestran potentes para avizorar la especificidad de los procesos socio-pedagógicos y la función de los educadores, así como unas breves reflexiones finales.

Notas sobre los orígenes y derroteros actuales de la Pedagogía Social

La Pedagogía Social es una disciplina originada a fines del siglo XIX en Europa y que circunscribe como objeto de estudio la *educación social* entendiendo por tal al conjunto de prácticas educativas que se despliegan en escenarios sociales y comunitarios, más allá de lo escolar. La matriz teórica más desarrollada y los problemas que se formulan proceden de comunidades académicas europeas, en sus vertientes germánica, anglosajona y francófona y, más recientemente, la de Europa mediterránea. Su expansión se

[1] Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Profesora Titular de *Pedagogía General.*

vincula con las crisis del capitalismo –sobre todo en las dos post-guerras mundiales – y la tendencia a abordar problemáticas sociales de la infancia y la juventud (desamparo, desarraigo, marginalidad) en escenarios extraescolares, mediante acciones socio-pedagógicas. Esta condición le dio el cariz de una *Pedagogía de la necesidad*, cuestión que ha contribuido a pensarla en términos restringidos como una ayuda educativa a personas y grupos que configuran la realidad social desfavorecida. Actualmente, lo que se adscribe a la práctica socio- educativa –con matices según países- es más amplio e incluye la educación social especializada– personas en riesgo, desamparo, exclusión- o en conflicto; la educación permanente y de adultos, las intervenciones educativas en la vejez, la formación laboral y ocupacional y la animación sociocultural, la educación para el ocio y el tiempo libre, los programas de educación cívica, educación ambiental, trabajos educativos vinculados a cuestiones de género, inmigración, entre otros.

Las razones del despliegue de la Pedagogía Social en América Latina merecerían una indagación. Sin perjuicio de lo anterior, una primera mirada permite considerar entre los factores que la impulsan las nuevas formas de relación entre Estado y sociedad civil en materia de políticas socio-educativas, la crisis de los sistemas educativos, el incremento de prácticas educativas extra-escolares y la internacionalización del campo académico en el marco de sociedades globalizadas.[2] Es preciso señalar que así como se extienden en nuestro medio líneas socio-críticas de Pedagogía Social, sobre todo desde la vertiente germana vinculada a la Escuela de Frankfurt y relecturas actuales de la Europa meridional y latinoamericanas, simultáneamente, desde la nueva agenda discursiva de algunos organismos internacionales (Banco Mundial y otros) se difunden tendencias conservadoras que buscan estructurar una educación para el desarrollo a partir de nociones como capital social, aprender a emprender, redes de confianza y reciprocidad, que son propuestas como recursos para enfrentar la pobreza y expandir los mercados. Estas perspectivas de Pedagogía Social dejan incuestionada la estructura de poder y las reglas del sistema económico imperante y su expansión pone de relieve la necesidad de dar un debate ideológico y de desarrollar herramientas analíticas que permitan esclarecer las orientaciones políticas subyacentes. La mirada histórica permite revelar los nexos entre estas perspectivas y otras que en los años 60 del siglo XX, en el marco de la Alianza para el Progreso, se difundieron con fines de estabilización del sistema social, tales como la línea del desarrollo comunitario de cuño empirista inglés (Follari y otros)[3].

[2] Pérez Serrano (2004) señala que entre los fines de la Sociedad Ibérica de Pedagogía Social –creada en el año 2000 en Santiago de Compostela- se destaca el hincapié en la dimensión internacional con las miras puestas no solo en España sino también en América Latina

[3] Follari, R y otros: "Trabajo en comunidad: análisis y perspectivas". Buenos Aires Humanitas. 1984. García Molina, J. *Dar la palabra. Deseo, don y ética en educación social.* Barcelona, Gedisa. 2003

La línea de Pedagogía Social de más proyección en América Latina procede de España[4], país en el cual domina el paradigma tecnológico que adscribe a la búsqueda de solución a problemas sociales mediante la educación, con un fuerte sesgo hacia el control de conductas "desviadas". No dejan de tener influencia, sin embargo, corrientes emergentes en aquel país, entre ellas el paradigma estructural (representado por Núñez y García Molina, entre otros) [5] y el paradigma socio-crítico (representado por Sáez, entre otros). En nuestro continente, desde hace algunos años hay desarrollos de Pedagogía Social en Brasil (Muller y Kresburg); Colombia (Ghiso), Ecuador (Chacón Padilla), Chile y Uruguay, los que asumen rasgos propios en función de historias, identidades y coordenadas socio-políticas y culturales de inscripción especificas. En general, en América Latina no se ha utilizado la categoría *educación social* aunque hay aquí una rica tradición de teorización y prácticas socio-comunitarias que, desde nuestra propia historia se conceptualizan como educación popular, promoción sociocultural y educación comunitaria. Experiencias todas que subrayan la dimensión política de la educación y reconocen en los pioneros trabajos de Freire una herencia valiosa[6], y que se proyectan hoy en acciones socioeducativas desplegadas por movimientos sociales, ONG, cooperativas y otros actores. Hay iniciativas recientes que intentan recuperar el legado freireano para avanzar en la conceptualización de una Pedagogía Social de raigambre latinoamericana presuponiendo que ha habido una diferencia sustantiva entre las prácticas socio-pedagógicas del continente europeo - inscriptas en modelos democráticos que expandieron los derechos sociales y educativos al compás de Estados de Bienestar plenos- y las prácticas socio-pedagógicas de América Latina surgidas al calor de las luchas para confrontar regímenes de opresión y exclusión (Ghiso, 2007). Tales condiciones le han dado una singular textura y especificidad a estas prácticas resaltando la función de la educación en la constitución de sujetos políticos con voluntad para hacer la historia y construir colectivamente aquello que Freire[7] llamó lo "inédito viable".[8]

[4] En el contexto español siguiendo el análisis de Saez (2006) se considera a la Pedagogía Social un campo de conocimiento inscripto en la Pedagogía General que, a su vez, es troncal ya que da cobertura a ramas más específicas acotadas en disciplinas tales como la educación de adultos, educación ambiental, animación sociocultural , educación especializada, entre otras.

[5] Se trata de una concepción con epicentro en la Universidad de Stanford que postula que las teorías son estructuras de redes que se van construyendo hasta que son sustituidas por otras que explican el mundo de un modo más consistente. Postula que no hay una relación necesariamente univoca entre la ciencia y lo real pero reconoce que las teorías son capaces de conocer algo de lo real. (Núñez, 1999)

[6] Véase Follari, R. Op. Cit y Núñez, V *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio.* Buenos Aires, Santillana, 1999

[7] Freire, P. *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires, siglo XXI. 2002

[8] En su *Pedagogía del Oprimido* Freire conceptualiza lo "inédito viable", categoría que alude al sueño de lo posible y de lo que vendrá. A partir de la percepción critica de los condicionamientos sociales y de la libertad se abre en los hombres y mujeres una actitud que presupone la capacidad de operar sobre las situaciones- limite (barreras y obstáculos al cambio) para superarlas a través de la generación de acciones ("actos límite") orientadas a negar lo dado y transformarlo El sujeto se ubica así, en la corriente de hacer su historia, superando la pasividad y el acatamiento y construyendo una postura decidida frente al mundo (Pedagogía de la Esperanza , 2002 : 240)

En la Argentina actual, la Pedagogía Social como campo de enseñanza ha tenido acogida en algunas universidades públicas que poseen tradición y grupos académicos nucleados en torno a la Pedagogía, disciplina que tiene por objeto la reflexión sobre la educación en sus diversas formas y que permite articular este nuevo campo en su seno[9]. Si bien hay políticas públicas que impulsan la Pedagogía y la Educación Social en institutos superiores de formación docente a través de tecnicaturas, a poco de indagar se advierte que las iniciativas más desarrolladas corresponden a universidades privadas que, por un lado, inscriben el sentido de la disciplina en una cosmovisión religiosa y, por otro, intentan operar -desde la formación que brindan a sus egresados- sobre los dispositivos escolares en tópicos que la iglesia disputa con el Estado, tales como la formación ética y ciudadana y la educación sexual.

El contexto actual en el que se inscriben la teoría y práctica socio-pedagógica se caracteriza por la agudización de viejos problemas: multiplicación de las pobrezas[10], fragmentación social y cultural, crisis institucional, así como por la producción de nuevas formas de segregación en relación con tendencias que consagran la prescindibilidad económica y social de muchos. En este marco, hay que destacar que políticas como la criminalización de la miseria [11]y la gestión diferencial de poblaciones [12] adquieren un gran poder de estructuración de prácticas y reactualizan los viejos modelos de intervención social, volviendo sobre la punición y moralización típicas del positivismo y el higienismo del siglo XIX aunque travestidas.

Algunos problemas y paradojas en el campo de la teoría y práctica –pedagógico- social.

Para avanzar en lo que queremos poner en discusión, plantearemos una paradoja que atraviesa el campo pedagógico- social y que inspiró, en parte, la estructuración de los temas de nuestra propuesta de enseñanza de Pedagogía Social. La formulamos como sigue:

La lógica que debería orientar los análisis y las prácticas educativas en ámbitos extraescolares – lo socio-pedagógico – no se encuentra necesariamente presente al pensar e implementar propuestas de intervención; y esta cuestión se vislumbra tanto al analizar los modelos que han sido pregnantes (sintéticamente expresado, estos han sido benéfico-asistenciales, tutelares, terapéuticos, socioeducativos y otros) como cuando

[9] Existen cátedras de Pedagogía Social en la Universidad Nacional de Salta que hasta donde sabemos fue la iniciativa pionera, en la Universidad Nacional de Quilmes y tratamiento de tópicos de esta disciplina dentro de otras asignaturas en la Universidad Nacional de La Plata. Con respecto a las universidades privadas se destaca la oferta de la carrera de Pedagogía Social de la Universidad del Salvador en sus diversas sedes. En materia de formación de post-grado hay iniciativas en la UNER .

[10] Sirvent, MT "Poder, participación y múltiples pobrezas. La formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo" www.amsaferosario.com.ar/ docspoderypart.doc 1998

[11] Wacquant, L *Las cárceles de la miseria.* Buenos Aires, El manantial.2004

[12] Castel, R *La gestión de los riesgos*. Anagrama, Barcelona 1984

se examinan programas públicos e iniciativas sociales que interpelan a poblaciones diversas: jóvenes y adolescentes en situación de riesgo educativo o en conflicto con la ley, adultos mayores, presos, sectores populares.[13] Toda suerte de sucedáneos vienen a suplantar la labor educativa: la "contención" en instituciones que encierran y cronifican sujetos que son construidos como problemáticos (desde categorías del campo médico, jurídico y psicológico), o las propuestas centradas en la afectividad y la compensación, son sólo una muestra de prácticas que alimentan círculos de reproducción social. Y es aquí donde lanzamos un interrogante:

¿La Pedagogía Social carece de categorías propias y argumentaciones en las cuales referenciar la reflexión y la intervención? ¿O lo que ocurre es un sometimiento y/o expropiación de la especificidad ante la autoridad y el poder de otras discursividades que resultan más funcionales a ciertos imperativos de la época?

Puede entreverse, imaginamos, a partir de lo antedicho, que un problema central de este campo es la adscripción a categorías de otros discursos y el deslizamiento de lo socio-pedagógico hacia prácticas moralizadoras, vigilares y correctivas que, no obstante, suelen nominarse como educación. En tal sentido, Núñez (1999) argumenta que una antinomia ha recorrido el vínculo entre políticas sociales y educación provocando el vaciamiento de lo específicamente educativo en favor del disciplinamiento. La explicación es que la lógica que organiza la política social tiende al control y, en cambio, la que estructura la educación apunta a la promoción cultural. Sin embargo, en el devenir histórico, al inscribirse la educación en las políticas sociales se subsumió en la lógica de éstas. Así, la educación social deja de pensarse como estrategia de empoderamiento de sujetos y la Pedagogía Social muta su cometido: en lugar de discurso abocado a ensanchar la educabilidad (categoría fundamental de la reflexión pedagógica), se acota a justificar la inutilidad de cualquier apuesta o hace propios imperativos de gestionar un "resto" social.

Entendemos que, de este modo, la práctica socio-educativa, se extravía en su significado más genuino. En efecto, un análisis histórico mostraría que una cuestión central en el campo pedagógico ha sido tematizar la inclusión del sujeto en lo social, pensándola inicialmente a través del eje escuela/infancia y ensanchando, después, la noción de educación a nuevos escenarios, sujetos y tiempos. [14] Si la mirada se extiende lo suficiente se advierte en clásicos de la Pedagogía el esfuerzo por deslindar disciplina y cultura (a Kant nos remitimos) o disciplina, gobierno e instrucción (en el caso de Herbart[15]), lo que no obsta para que hoy campee cierta indistinción entre edu-

[13] El intrusismo de categorías de otros campos disciplinarios en lo pedagógico ha sido estudiado por autores como García Molina (2003), Núñez (1999), Petrus (1997), Ortega Esteban (2005), entre otros.

[14] Esta tarea se objetivó en la construcción de categorías propias como las de educación permanente, no formal, de adultos, educación a lo largo de la vida, promoción sociocultural, educación comunitaria, educación social, entre otras.

[15] Herbart, JF *Pedagogía General derivada del fin de la Educación* .Madrid, ediciones de la lectura. 1910

cación y moralización o entre educación y control. Se advierte una recia influencia de renovados paradigmas deterministas que delimitan poblaciones y les confieren estatuto especial - *sujetos adjetivados* como conflictivos, fracasados escolares, retrasados o inadaptados al decir de García Molina[16]. Tales perspectivas parecen estar a la orden del día en estrategias de intervención previsiva de riesgos (Castel) que fijan los limites de la educabilidad/ineducabilidad y formulan opciones (educación compensatoria, contención y variadas fórmulas "a medida"). Como tales suelen ser justificadas desde un discurso que reivindica la diferencia pero que, en virtud de las operaciones de etiquetamiento que las fundan, tienen mayores probabilidades de reenviar a rutas paralelas y producir efectos de desintegración que de abrir nuevas posibilidades para los sujetos implicados.

Nuestra perspectiva de enseñanza de la Pedagogía Social intenta problematizar las visiones anteriormente planteadas recuperando aportes de diversos discursos, entre ellos los de la tradición socio-crítica a partir de los cuales los comportamientos individuales se interpretan en sus vínculos con la estructura social superando posturas que explican las problemáticas juveniles y de los adultos como cualidades negativas o carencias de las personas. Se entiende que la acción socio-pedagógica se enfoca a reducir el dominio del hombre por el hombre en el marco de una *pedagogía ofensiva* (Giesecke, 1973 citado en Pérez Serrano, 2004), a construir poder en la esfera política y en la vida cotidiana, a través de una mediación que pretende desnaturalizar y desenmascarar mitos y relaciones sociales inmovilizantes y que opera a partir de una idea de totalidad social anticipada[17]. Así, la traducción pedagógica de la lucha contra la exclusión social podríamos enunciarla como una apuesta tendiente a construir lugares sociales valiosos para sujetos y colectivos, sobre todo para aquellos que la sociedad y sus instituciones segregan.

Algunas metáforas para vislumbrar la especificidad de la praxis socio-pedagógica.

En este apartado intentaremos compartir una cuestión que hemos juzgado central para poner en tensión – en la enseñanza de la Pedagogía Social- los extravíos del significado de la educación social a los que nos referimos en apartados anteriores. Se trata de centrar la reflexión teórica y metodológica para circunscribir una cuestión que, por simple, no resulta nada obvia: ¿Qué es lo nuclear de la experiencia socio-pedagógica?

[16] García Molina, J (2003) Dar la palabra. Deseo, don y ética en educación social .Barcelona, Gedisa

[17] La pedagogía social critica ha sido difundida por K Mollenhauer y H Giesecke, (pedagogía ofensiva) ambos vinculados a la tradición de la escuela de Frankfurt. La acción pedagógica se entiende como una interacción discursiva entre adultos y jóvenes orientada a problematizar la vida cotidiana con intención emancipatoria, persigue procesos de concienciación, reflexión y liberación por parte de los afectados por la miseria con respecto al sistema social que la produce.

¿A qué procesos vamos a nominar como educación social? ¿Qué elementos dan cuenta de la especificidad de las prácticas pedagógico-sociales?

Desde un punto de vista metodológico para el tratamiento de estos temas, combinamos la aproximación teórica y el tratamiento crítico de políticas y propuestas socio-educativas focalizando la mirada en los procesos y en los efectos que ciframos entre dos puntos posibles: la promoción de los sujetos participantes o, su opuesto, la de-socialización, así como probables matices intermedios. Asumimos con da Silva[18] que las representaciones que construimos - en este caso referidas a lo pedagógico-social- no constituyen meras descripciones que hacemos de una realidad pre-existente, sino que poseen valor para dar forma a la intervención pedagógica. Desde tales asunciones, buscamos problematizar los modelos educativos propuestos para orientar prácticas de educación social interrogando los elementos básicos que los estructuran: el agente educativo, el sujeto de la educación, los contenidos y la metodología, y el encuadre institucional e histórico-social. Así pues, el problema práctico para nosotros como docentes puede ser formulado como sigue:

¿Cómo formar profesionales que puedan comprender la especificidad de su función e imaginar posibilidades de intervención socio-pedagógica que busquen el empoderamiento y la promoción de sujetos y colectivos?

El problema teórico que se nos plantea es deslindar las prácticas socio- pedagógicas de otras prácticas inscriptas en lógicas diferentes y para ello recurrimos a algunas metáforas que permiten analizar la especificidad del acto educativo y la noción de educación como práctica articuladora entre el sujeto y lo social. Estas metáforas son las siguientes: la educación como un *don*, como un problema de *natalidad*, la educación como un problema de *fabricación* vs. de *formación* de sujetos, la educación como *certificación de destino* vs. como *anti-destino*.

La primera cuestión que tematizamos con los estudiantes se refiere a la *praxis pedagógica* a la que entendemos como una acción indeterminada y enigmática que supone siempre la libertad del otro y, por lo tanto, torna imposible prefigurar lo que aquel *debe ser. Lo pedagógico,* así, es pensado como un espacio capaz de albergar las opciones éticas del sujeto, su voluntad y deseo en la construcción de su subjetividad, asunción que permite ver los límites de la acción educadora y acotar la tarea del educador. En las antípodas, situamos concepciones del acto educativo que deslizan el trabajo pedagógico hacia el interior del sujeto - transmutando en control y moralización- y buscan escudriñar el fondo del alma e inscribir en el educando actitudes y valores. Esta perspectiva, según Núñez (1999) tiene modos actuales de expresión en concepciones que cifran el eje de la acción pedagógica en formar el "carácter", el "afecto", la empatía y la comprensión. Una mirada local de este mismo problema es formulada por Bru-

[18] Da Silva, T. *Espacios de identidad. Nuevas miradas sobre el currículo*, Barcelona, Octaedro 2001

silovsky[19] al identificar, a través de una investigación, orientaciones centradas en la moralización y el disciplinamiento en prácticas de educación de jóvenes y adultos de sectores populares.

Otro aspecto clave para problematizar modelos educativos se orienta a identificar las cuestiones relativas al poder que se juegan en la relación pedagógica. Al respecto, son muy potentes ciertas *metáforas* planteadas por Meirieu (1998) que permiten captar los desvíos del acto de educar entre dos posiciones pedagógicas. La primera se vincula con la concepción de *educación como fabricación* y se caracteriza por el deseo de dominar al otro, "hacerlo" (al modo de fabricar una cosa), determinar lo que debe ser en nombre de las exigencias sociales. El otro desvío es el que conduce al fatalismo, a dimitir de la función de educar ya sea por desconfianza en el sujeto educativo o por la percepción de dificultades. Los efectos de esta posición pedagógica han sido bien establecidos por este autor cuando sostiene que *"..sería tomar la decisión de mantener deliberadamente a alguien fuera del circulo de lo humano. Seria condenarle por otra vía a la violencia. Por eso es tan grave alegar la "dificultad" de enseñar a determinados alumnos para justificar una renuncia al respecto."*[20]

Una mirada clásica al despejar la especificidad de la *relación pedagógica* advertiría - tal como hizo Herbart (1910) y fue recuperado por Bernfeld[21]- que ésta se constituye como relación ternaria entre un agente y un sujeto mediatizados por un tercer elemento, la cultura. Así, la lógica que singulariza *lo pedagógico* tiene que ver con la transmisión de la herencia cultural y de lo nuevo, que da a quien lo recibe la posibilidad de construirse como sujeto. Formulaciones más actuales del planteamiento herbartiano dentro de la Pedagogía Social hablan de la *educación social* como acto de *dar la palabra* entendiendo que ésta puede asociarse al contenido cultural en tanto el lenguaje es herramienta de articulación con lo simbólico y con otros. Este planteamiento conduce a la metáfora de la *educación como un don* que postula que para solventar el acto educativo debe haber un donante, un receptor y un presente (el bien cultural) que se transmite. Aquí, se enfatiza en lo que se distribuye, lo que media la relación educador- educando y hace posible la adquisición de conocimiento. Pensar la educación social como un *don* supone asumir que no genera deuda en quien la recibe; así, se la concibe como traspaso de una herencia y se reconoce que el heredero tendrá la opción de resignificarla e incluso, subvertirla. *Dar la palabra* implica dejar al otro decir lo suyo, hacerse cargo de sí mismo; favorecer el acceso a

[19] Brusilovsky, S y otros: "Orientaciones políticas de las prácticas de educación de jóvenes y Adultos. Continuidades y rupturas" En: Elisalde, R y Ampudia M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en América Latina y Argentina* Buenos Aires, ediciones buenoslibros. 2008

[20] Meirieu, PH: *Frankestein educador*. Barcelona, Laertes. 1998.Pérez Serrano, G. *Pedagogía social –Educación social.* Madrid, Nancea.2004

[21] Bernfeld , S: *Sísifo o los limites de la educación* .Buenos Aires, siglo XXI. 1975

las propias técnicas de subjetivación, posibilitando herramientas para que el sujeto se de su propia forma y pueda liberarse de tecnologías del yo que se le pretendan imponer.

Esta mirada recoge el sentido que le diera Arendt[22] a la educación como fenómeno de *natalidad,* trabajo de inscripción de los recién llegados, responsabilidad de los adultos de albergar al otro. En esta perspectiva, la transmisión del legado es imprescindible para que la construcción del sujeto se produzca y, a propósito de esta cuestión de hacer sitio al que llega, Meirieu (1998) entiende que el poder del educador - al que éste no debería renunciar- es establecer condiciones y propuestas para movilizar al sujeto, hacerlo entrar en el juego, incentivarlo a actuar y atribuirle la responsabilidad de sus actos para acompañarlo en la construcción de su autonomía.

Otras dos metáforas que, a nuestro juicio, condensan planteamientos anteriores, son formuladas por Núñez[23]. La metáfora de la *educación como destino* se funda en una concepción esencialista que presupone que lo social e individual no se construyen y que el sujeto de la educación es predeterminado y perfectamente calculable. A este presupuesto se añade la confianza –basada en una epistemología positivista- en establecer una causalidad única de los problemas que son vistos como carencias del sujeto, anticipar lo que acontecerá y actuar preventivamente. Desde tales asunciones se legitiman modalidades de intervención *sobre* el sujeto (en lugar de intervención *con* el sujeto) que exigen la sumisión de aquel y entronizan modelos pedagógicos moralizantes y/o re-educacionistas.[24]

La metáfora de la *educación como anti- destino* que sostiene Núñez[25] asume la indeterminación y sitúa el acto educativo en una temporalidad compleja que requiere del educador sostener apuestas de largo plazo. El sujeto educativo es considerado un otro que está en construcción, en cuya virtualidad se confía, y esta confianza es fundante de la opción de educar. En esta perspectiva, la educación es una práctica que se orienta a la redistribución social y busca abrir posibilidades a los sujetos - mediante el traspaso y transformación de bienes socialmente valiosos - para construir trayectos de vida y futuros no predecibles. Siguiendo a esta autora, tal postura comporta construir el espacio pedagógico desde el compromiso de mediar entre un sujeto y las posibilidades que le ofrece la cultura para optar a nuevos lugares y recorridos sociales. La educación, si

[22] Arendt, H: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión*. Barcelona, Península. 2003.

[23] Núñez, C: *Educar para transformar, transformar para educar*. Lima, Tarea. 1987

[24] Según Ucar Martínez la *intervención* siempre supone la irrupción en la realidad de otro con ánimo de modificarla. No obstante este autor, retomando conceptos de Lucio-Villegas, señala la diferencia entre la intervención *sobre* las personas que las obliga a cambiar en la dirección que el educador quiere y la intervención *con* el otro que se basa en facilitar al individuo o grupo recursos que lo ayuden a cambiarse a si mismo. Ucar Martinez, X "El por qué y el para qué de la Pedagogía Social. En: Planella Ribera y otros. *La pedagogía social en la sociedad de la información* .Barcelona, UOC 2006

[25] Núñez, V. : "Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos". Conferencia 2007

es tal, se constituye como una intervención mediadora de las relaciones entre el sujeto y la sociedad a través de la oferta cultural.

A modo de recapitulación y síntesis

En lo que sigue recapitularemos brevemente los problemas abordados puntualizando algunas cuestiones presentadas, a modo de provocación al debate

Al inicio formulamos como problema la intrusión de categorías de otros campos en el discurso y las prácticas socio-pedagógicas y nos preguntamos, si acaso, la Pedagogía Social no disponía de categorías propias o si lo que estaba en juego era el poder de otras discursividades - más en línea con políticas de criminalización de la miseria y de gestión diferencial de poblaciones- para moldear formas de intervención en este campo. Identificamos ciertos planteamientos de Pedagogía Social enfocados a categorizar grupos y sectores y a aplicar tecnologías de control de lo que se tipifica como desvío de la norma y postulamos la necesidad de problematizar esta mirada y de abrir cauce a intervenciones socioeducativas desde orientaciones teóricas y epistemológicas alternativas.

Como se ha podido apreciar, las tradiciones de la Pedagogía y la Pedagogía Social han desarrollado un corpus propio para orientar la reflexión y la praxis educativa. Así, pues, es preciso revisitar y resignificar algunos planteamientos clásicos en el esfuerzo actual por inventar formas de intervención específicamente socio-pedagógicas, sin perjuicio de enriquecer los análisis y mantener relaciones interdisciplinarias con otros campos.

Frente a un *sentido común* que consagra acciones de promoción de la autoestima, de contención, moralización y prevención como equivalentes a educación, hemos puntualizado algunas notas de la praxis socio-pedagógica que permiten captar los límites más allá de los cuales el eje de la acción pedagógica puede desplazarse hacia otros rumbos produciendo efectos de des-inscripción de los sujetos y contribuyendo a reproducir círculos perversos de desigualdad. A través de un conjunto de metáforas intentamos plantear que los modelos de intervención socio-pedagógica operan pedagógicamente- valga la redundancia- si y solo si median las relaciones entre el sujeto y el mundo social distribuyendo recursos culturales valiosos y resguardando espacios de opción ética para la construcción de un *sí mismo* y un *nosotros* colectivo. Las nociones de *don*, *natalidad, dar la palabra* y de educación como *anti-destino* condensan posiciones pedagógicas que permiten fundar la apuesta de educar y que se distancian tanto de la impotencia que conduce a dimitir del trabajo educativo, como de la omnipotencia que pretende dominar al otro y transforma la educación en ejercicio de poder.

Postulamos que la intervención socio-pedagógica – que sin duda se construye con aportes plurales procedentes tanto de las comunidades académicas como de los actores sociales - debería realizarse desde lógicas propias de la Pedagogía y de la Pedagogía Social como corpus encargados de problematizar y sintetizar los múltiples factores socioculturales, históricos, psicológicos, antropológicos y otros, implicados en la educación social. Para concluir, quisiéramos señalar que entre los principales desafíos en el campo que nos ocupa se destaca el de profundizar las líneas de análisis – en desarrollo en la región- que intentan recuperar los legados de la rica tradición de teorización y prácticas socio-comunitarias latinoamericanas, para forjar un corpus de Pedagogía Social que retome la singularidad histórico- política de nuestro continente.

La Investigación Acción Participativa y la Educación Popular: su encuadre pedagógico

María Teresa Sirvent[1]

Introducción

Es nuestro propósito desarrollar sintéticamente el encuadre pedagógico de nuestras prácticas que articulan la Investigación Acción Participativa (IAP) con la praxis pedagógica de la Educación Popular. En otras palabras, intentamos mostrar el fundamento pedagógico de las prácticas de la IAP, enmarcadas en las notas vertebrales de la Educación Popular y de una Pedagogía Crítica.

Esta presentación se apoya en nuestras experiencias de IAP desarrolladas fundamentalmente en Argentina con líderes y miembros de organizaciones barriales de la periferia urbana de Buenos Aires y que se llevan a cabo desde 1984 hasta el presente. Estas experiencias se orientaron y se orientan a la construcción colectiva de conocimiento científico que opere como instrumento clave en el fortalecimiento de los grupos de sectores populares intervinientes, en su capacidad de participación real en los hechos que afectan su vida cotidiana[2].

[1] Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Profesora Consulta del Departamento de Ciencias de la Educación, Profesora Titular de *Investigación y Estadística Educacional I* y *Educación No Formal. Modelos y Teorías*.

[2] Esta investigación acción participativa se inscribe en el Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, Dra. María Teresa Sirvent (Directora); Lic. Amanda Toubes; Lic. Hilda Santos (Codirectoras). Se lleva a cabo desde el año 2001 hasta el presente, por el equipo investigador de la UBA con la participación de líderes barriales, docentes y vecinos pertenecientes a organizaciones barriales de los barrios Mataderos y Lugano (Villa 15) y a la Escuela Media Nro. 2 del Distrito Escolar XX. El equipo investigador de la UBA con la dirección de María Teresa Sirvent está compuesto por Claudia Lomagno, Sandra Llosa, Andrea Fernandez, Alina Fontana, Karina Paiva, Alejandra Stein, Mariana Vazquez, Natalia Natanson, María Muñoz y María Elena Benitez. Esta experiencia de IAP se desarrolla actualmente con la participación de las siguientes instituciones de los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15): Centro Popular Mataderos; Merendedor y Biblioteca Frutos de la Unidad; Departamento de Cultura y Educación del Club Nueva Chicago; Centro Conviven Villa 15; Club de Jóvenes; Centro Integral Comunitario Horas Felices; Comisión por la Memoria, la Verdad y la Justicia de Mataderos, Liniers y Villa Luro y la Escuela Media Nro. 2 D.E. XX. Asimismo, esta investigación forma parte de los proyectos UBACYT y UBANEX de la Universidad de Buenos Aires.

Breves notas sobre el contexto histórico. La finalidad de la IAP

Es obvio que es imposible hablar de Investigación Social y de Educación Popular de jóvenes y adultos en un vacío histórico. Estas prácticas se van perfilando según los contextos históricos y los desafíos que debemos enfrentar.

El momento histórico de fines del año 1983 y principio de 1984, marcó para la Argentina la vuelta a la Democracia después de los años de dictadura militar y terrorismo de Estado más cruentos que ha sufrido la historia de nuestro país. Desde este retorno a la democracia y hasta nuestros días, estamos recorriendo un duro camino para lograr la conquista y fortalecimiento de la participación y de la organización social en todos los planos de nuestra vida cotidiana.

A través de nuestros trabajos[3] fuimos detectando una serie de rasgos de la vida cotidiana y asociacional que operaban y operan como obstáculos del fortalecimiento de la trama organizativa de los sectores populares. Pudimos visualizar cómo la historia social y política del país y la cruenta dictadura militar no habían pasado en vano: habían dejado sus huellas en la forma en que pensábamos, sentíamos y actuábamos en nuestra vida cotidiana, en nuestra manera de "ver" la realidad, inhibiendo no sólo nuestras posibilidades de participar sino incluso, negándonos la posibilidad o ahogando en nosotros mismos el sentir la necesidad de participar. Es lo que hemos denominado la pobreza de participación o pobreza política[4].

Fuimos identificando en nuestros trabajos que los mecanismos antiparticipativos que habíamos aprendido se legitimaban y reproducían en el día a día de la vida asociacional y cotidiana, limitando o atentando contra nuestra participación y creación social. Y eran muy difíciles de quebrar.

Descubrimos la profunda trama entre participación social y mecanismos de poder. Compleja relación que terminaba abortando los intentos participativos, a través de mecanismos de poder que fueron "ahogando" las demandas colectivas consideradas peligrosas para el *status quo,* a través de acciones de represión manifiestas, o bien por la "coaptación" de los líderes de un movimiento de resistencia o protesta (mecanismos de no-decisión)[5]. Mecanismos de poder que ya cientistas políticos en la década del 80 señalaban como la forma más perversa de ejercicio de poder[6]. Lukes escribe:

[3] Para más detalles ver Sirvent María Teresa *La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina* en Revista Argentina de Sociología Tomo 5 Nro. 8 Consejos de Profesionales en Sociología/ Miño y Dávila Ed. 2007

[4] Para más detalles ver Sirvent M.T. "Multipobrezas, Violencia y Educación." *En Violencia Social y Derechos Humanos.* Ines Izaguirre (coordinación y compilación). Editorial EUDEBA 1998.

[5] En este aspecto trabajamos con la noción de "tridimensionalidad del poder" presentada por Steven Lukes. Lukes, S,. *Power: a radical view*. London: The MacMillan Press. 1981

[6] Lukes, S, 1981

> ¿No es la forma suprema y más insidiosa de ejercer poder, de cualquier grado, impedir que la gente vea las injusticias a través de la conformación de sus percepciones, conocimientos y preferencias, en tal sentido que acepten su rol en el orden existente de cosas, ya sea porque ellos pueden no ver otra alternativa o porque ellos ven este orden como natural e incambiable, o porque ellos lo evalúan como orden divino y beneficioso?
> Nosotros estamos ocupados de encontrar cómo es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer y a veces aún de pensar. (La traducción y el destacado son nuestros).[7]

Este ejercicio del poder actuando en la construcción de nuestro pensamiento, es el producto de procesos de aprendizajes, formales y no formales. Pero lo que se construye se desconstruye y desaprende[8]. Es este encuadre histórico del contexto de descubrimiento[9] el que da cuenta de nuestra finalidad central en las prácticas de la IAP: **la construcción colectiva de conocimiento científico conducente al fortalecimiento de la capacidad de participación real[10] y de organización social de los sectores populares intervinientes en las mismas.**

El argumento central

La participación real no es una mera ilusión producto de mentes idealistas; es un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas mentales que modifiquen modelos de relación humana internalizados durante años de autoritarismo y explotación. Presenta avances y retrocesos; demanda etapas graduales de crecimiento y cambio institucional, grupal e individual que vayan modificando las representaciones inhibitorias que constituyen obstáculos de cualquier intento de producción colectiva.

Es en este punto que, asumimos el **valor central de la IAP en un encuadre de Educación Popular** para la identificación, de los mecanismos de poder y las representaciones sociales que inhiben la posibilidad de un crecimiento en la participación social. En nuestras experiencias, esta identificación ha implicado el desarrollo de procesos de construcción colectiva de conocimiento a través de la IAP implementada con grupos de líderes y miembros de organizaciones populares.

[7] Lukes, S. Op. Cit. pp. 24-25

[8] Sirvent M.T. *El valor de educar en la sociedad actual y el "Talón de Aquiles" del pensamiento único* En *Voces*_ Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. Año V, Nº10, noviembre del 2001

[9] *Contexto de Descubrimiento* entendido como el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, académicos, etc. que caracterizan a un contexto sociohistórico donde surge y tiene anclaje una investigación.

[10] A lo largo de nuestras investigaciones hemos construido y consolidado la diferenciación conceptual entre Participación real y simbólica. Ver entre otros Sirvent M. T. *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones.* Ed. Miño y Dávila Segunda edición ampliada. 2008

Son estas experiencias las nutrientes de nuestro argumento central: **el concebir a la IAP en un encuadre de Educación Popular como instrumento enriquecedor de la capacidad de la población para una participación real en los hechos que afectan su vida cotidiana.**

Las notas vertebrales de la Investigación acción participativa en un encuadre de Educación Popular

La IAP es un estilo o enfoque de la investigación social que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el triple objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad, de fortalecer la organización social y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares.

Se asume que la construcción conjunta de conocimiento científico es un instrumento de lucha social, a partir de la posibilidad de que el "objeto" de estudio devenga sujeto participante en esa construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano.

El concebir a la IAP en sí misma como una intervención pedagógica, supone un entramado dialéctico entre las prácticas de la Investigación Acción Participativa (IAP) y las acciones de Educación Popular orientadas hacia la creatividad y la participación social.

Este enunciado tiene un doble fundamento.

En primer lugar es importante remarcar que la Investigación Acción Participativa es un modo de hacer ciencia de lo social[11], caracterizado por la articulación o trama de tres pilares vertebrales: **Investigación/Participación y Praxis Educativa.** Las prácticas de la IAP tienen en común el concebir a la Investigación y la Participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que se torna así práctica colectiva y que lleva implícito componentes de acción educativa. Este es el trípode conceptual donde se apoyan las acciones de la IAP.

La columna vertebral de la investigación define a la IAP como un modo de hacer ciencia de lo social. La caracterizamos como una **investigación científica** en la medida que es una práctica científica que busca generar conocimiento sobre la realidad adoptando recaudos de vigilancia epistemológica y de validación al igual que una seria y rigurosa investigación académica.

Tiene su nota distintiva en la centralidad de los procesos de participación real del objeto de estudio en la toma de decisiones del proceso de investigación y en la cons-

[11] Se asume la legitimidad de "diferentes modos de hacer ciencia de lo social" no sólo como un "uso" de diferentes técnicas de obtención y análisis de información empírica, o como una mera diferenciación entre "usar" números o cualidades para representar los fenómenos sociales, sino como diferentes maneras de pensar o concebir el "hacer" investigación social. En este sentido hemos introducido la nominación de: Modo verificativo, Modo de generación conceptual y Modo Participativo. Para más detalles ver Rigal L. y Sirvent M.T. *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*_ 2010 Manuscrito en vías de revisión

trucción del conocimiento científico. Estamos haciendo referencia a una participación real en el proceso de construcción colectiva del conocimiento científico.

La participación real del objeto de estudio en la toma de decisiones del proceso investigativo y en la construcción del conocimiento científico demanda la apropiación por parte del grupo implicado de los conocimientos e instrumentos básicos del quehacer científico. Esto supone claros procesos de aprendizaje caracterizados por su diferente grado de formalización.[12]

Los procesos investigativos y participativos se desenvuelven constituyendo una íntima trama teórica y práctica con **procesos educativos** de aprendizajes grupales e individuales donde el investigador juega un doble rol: el de investigador y el de educador popular. Esto representa el desafío pedagógico de ir facilitando el aprendizaje de conocimientos e instrumentos de la investigación social mediante el trabajo con metodologías propias de la educación popular.

El proceso y el producto de las acciones de la "cocina de la investigación" de la IAP van facilitando el proceso de **objetivación de la realidad cotidiana** por parte de la población involucrada. Se refieren al proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento por el cual la realidad cotidiana de una población se transforma en objeto de análisis, estudio e investigación para la misma. Dentro de este proceso de aprendizaje y conocimiento se profundiza la confrontación de fuentes, información, teorías del conocimiento cotidiano y del conocimiento científico. Nos estamos refiriendo al proceso de tomar distancia, de "ver" o "leer" nuestro entorno de una manera crítica convirtiéndolo en objeto del propio pensamiento reflexivo.[13]

Así se expresaba un docente de la escuela participante del grupo de la IAP, en ocasión de trabajar con los documentos de relatos del proceso de la IAP:

> "Cuando estuvimos leyendo esto fue un momento de mucho quiebre. Yo no estoy hablando de otro… Estamos hablando de lo que a mí me pasa cotidianamente, lo que me pasa con los chicos, con los adultos. Era esto de investigador investigado. No estaba mirando una planta que crecía fuera de mí…No estoy hablando de otro que está haciendo otra cosa… y me preguntaba…¿qué pasaba con este doble rol de ser investigado pero a la vez de constituirnos como investigadores? Estaba siendo objeto de mi investigación! Nosotros mismos éramos objeto investigado! Nos ayudó el distanciamiento.

La columna vertebral de la educación implica cerrar este entramado de articulación entre los procesos de investigación, participación y praxis educativa sin el cual es imposible concebir la participación real de la población en la construcción colectiva de conocimiento. La ausencia de estos procesos de aprendizaje puede generar la ilusión de una participación inexistente. De un "como si…" de la participación. **Sostenemos que participación sin conocimiento facilita la manipulación y el engaño de una participación inexistente.**

En segundo lugar, la trama tejida entre las columnas vertebrales de la IAP donde resaltamos el papel de los procesos de aprendizajes tiene que ver al menos con tres notas distintivas de la IAP:

- la relación sujeto-objeto de la investigación que se inscribe en el devenir histórico de la dualidad objetividad-subjetividad;
- la construcción colectiva del conocimiento;
- lo grupal como base de dicha construcción.

La relación entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer nos conduce a enfrentar la dualidad **objetividad – subjetividad** en ciencias sociales. En este sentido la historia de la investigación en ciencias sociales y del debate metodológico nos muestra el devenir de posiciones desde las concepciones que asumen que el sujeto que conoce debe "pararse" "fuera" de lo que va a ser conocido considerando que la verdad objetiva es posible ("externalidad"), hasta postulados que sostienen no sólo la interdependencia entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer ("internalidad"), sino también la necesidad de la participación del sujeto-objeto de estudio en la construcción de un conocimiento colectivo sobre su realidad cotidiana. Aquí se juegan concepciones epistemológicas sobre la implicación tanto del investigador como del investigado en la construcción del conocimiento.

Las relaciones de "externalidad" y de "internalidad" comparten una característica en comun: una postura **contemplativa**[14] frente al objeto. Desde la tradición de la teoría social crítica, en la IAP se "rompe" con la relación **contemplativa** para asumir una intencionalidad de **emancipación** en el sentido de un proceso de construcción del conocimiento científico que apunta a procesos de aprendizaje y de ruptura crítica por parte del "objeto" a través de su participación en la construcción colectiva del conocimiento científico.

> "Aquí fuimos aprendiendo maneras diferentes de trabajar con los vecinos, entrevistándolos, haciendo fichas de sus voces, invitando para la reunión siguiente, recuperando de forma sintética lo que se hizo en la anterior; es decir, cosas de una investigación seria… Si hubiéramos sabido todo esto en 1987, si hubiéramos sido investigadores en aquella época, nosotros le hubiéramos preguntado al vecino cómo quería que se organizara el barrio."

[12] Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. *Revisión del concepto de Educación No Formal* Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.

[13] En nuestro trabajo, asignamos especial atención a la identificación de necesidades colectivas y demandas, a través del trabajo reflexivo con líderes y con la población en general, analizando aspectos de la vida cotidiana y de la memoria colectiva.

[14] Rigal y Sirvent .2010

"Yo creo que estas cosas que estamos haciendo son de una investigación seria. Cómo vamos volcando en las fichas lo que nos dice la gente, en tantos momentos de estos años, cuánta explicación tuvimos sobre cómo se va haciendo una ficha. O este tipo de invitación para la siguiente reunión donde se marca de forma muy sintética qué es lo que se ha hecho en la reunión anterior. No es solamente la invitación: "Vení a tal hora…", sino que de todas las horas que hemos estado conversando, intercambiando, se llega en estas síntesis a lograr un avance más."
(Frases de líderes de instituciones barriales participantes en nuestro grupo)

La posibilidad de la puesta en acto de esta participación en la construcción del conocimiento científico, **presupone de manera ineludible la construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje desde un abordaje del paradigma de la Educación popular.**

El encuadre pedagógico de la Investigación Acción Participativa

El encuadre pedagógico de nuestras prácticas que articulan la Investigación Acción Participativa (IAP) con la praxis pedagógica de la Educación Popular, tiene su marco en las notas vertebrales de la teoría social crítica y en una visión holística del hecho educativo.

Nos referimos a un paradigma educacional, históricamente caracterizado por su profunda intencionalidad política en la búsqueda de ser un instrumento de emancipación de los sectores explotados y sometidos por una sociedad capitalista marcada por profundas injusticias, desigualdad y discriminación social. Implica una opción de trabajo junto a grupos y clases sociales excluidos de la esfera de las decisiones sociales, con el fin de incidir en su capacidad de organización y de participación. Se concibe a la apropiación y construcción colectiva de conocimiento como un instrumento clave en la constitución de dicha capacidad.

La visión holística del hecho educativo asume la perspectiva de la educación como Educación Permanente. Partimos de una visión global de la educación, una concepción integral de lo educativo donde se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela. Refiere a la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Esta perspectiva se basa en la percepción de la educación como una necesidad y derecho humano permanente para todos los individuos y grupos sociales, y en el reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia.

Esta visión global del fenómeno educativo en tanto educación permanente implica la superación del sesgo epistemológico que reside en la concepción hegemónica de la educación focalizada en la escuela y en los niños[15].

[15] La educación permanente incluye la educación inicial (haciendo referencia a los tres niveles de la educación formal: primario, secundario y superior o universitario); la educación de adultos de diferentes grados de formalización y los aprendizajes

Esta perspectiva es el fundamento central por el cual concebimos nuestra propuesta de educación popular y de investigación acción participativa, como acciones de investigación y de educación que se desarrollan en espacios educativos con jóvenes y adultos de diferente grado de formalización[16], donde se remarcan los denominados aprendizajes sociales.

En la perspectiva de este trabajo se distinguen las siguientes dimensiones de análisis claves de nuestras prácticas de IAP en un encuadre de educación popular.

Su dimensión socio-política:

Tiene su anclaje en la noción del hecho social, desde la tradición de la teoría social crítica, como una estructura de significados atravesada por una trama de poder, clases sociales e injusticia social cuya construcción no es ingenua. Es decir una estructura de significados "anclada" en una estructura de dominación. Se parte de una visión de nuestra sociedad latinoamericana y argentina surcada desde siempre y horadada por la injusticia social y la dominación.

Se asume una visión de la transformación social asociada al crecimiento de la capacidad de los sectores populares de participar realmente en las decisiones que afectan su vida cotidiana, capacidad de participación entendida como un proceso histórico de conquista y aprendizaje para realizar sus intereses objetivos específicos.

Su dimensión epistemológica:

Se concibe al conocimiento como una construcción colectiva y dialéctica de ida y vuelta constante entre teoría y práctica; entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano.

Conocer la realidad es comprender los hechos como partes estructurales de un todo en movimiento donde se identifican aspectos, puntos de vista y contradicciones.

Se asume la legitimidad y validez de un modo de hacer ciencia de lo social que implica la construcción colectiva de un conocimiento científico como instrumento que afiance la participación y la organización de los sectores populares.

Desde la Teoría Social Crítica y su concepción del hecho social, emerge la noción de **"enmancipación"** y de la ciencia como "conocimiento enmancipatorio". La visión de la ciencia y de la educación emancipatoria percibida como conciencia social crítica busca develar los mecanismos de poder y hegemonía y superar los atravesamientos ideológicos en un orden perverso e injusto. Implica producir saberes emancipatorios[17] que aseguren autonomía y libertad.

Se remarca la noción de "praxis" buscando superar la división entre teoría y práctica, sujeto y objeto y la elaboración de un conocimiento fragmentado que impide

sociales. (Sirvent y otros 2006)

[16] Sirvent y otros 2006

[17] Rigal L. *El sentido de la producción de conocimientos para la práctica social: los desafíos de nuevos actores sociales* En Pensar la ciencia II Biblioteca del Congreso de la Nación 2004-2005

la captación de la dinámica y la esencia de los hechos sociales. Esta noción encierra presupuestos fundamentales de la dimensión cognitiva y epistemológica de nuestras prácticas de investigación y pedagógicas.

La vida cotidiana está llena de afirmaciones y prácticas basadas en conocimiento de sentido común. De un sentido común que tiende a naturalizar los hechos de la realidad, a afirmar que "las cosas son como son y no pueden ser de otra manera". Por ejemplo, convertir las víctimas en victimarios, es decir en culpables de su propia situación de desamparo, o encontrar chivos emisarios culpables de la situación de miseria o de pobreza. Son mecanismos que naturalizan la pobreza y la injusticia; mecanismos que enmascaran o inhiben la posibilidad de identificar los factores estructurales, que como en las falacias del neoconservadurismo[18], llevan a "naturalizar" la pobreza, la violencia, el desempleo y a considerarlos inevitables. Se concibe el espacio del pensamiento y de la cultura como un espacio de lucha de clases. La dominación se expresa en el campo del pensamiento.

Ya muchos cientistas sociales han expresado que la lucha social, la lucha de las clases sociales se juega también en el campo de la cultura cotidiana, entendiendo ésta como un campo de lucha entre significados diferentes y a veces contradictorios del mismo fenómeno. Es la lucha por la apropiación de la llave del código.[19] Se juega en cómo pensamos la realidad, en la manera como nominamos a través del lenguaje a los fenómenos de nuestra vida cotidiana. Fundamentalmente se expresa en categorías, en conceptos, en palabras, en significados que usamos para describir e interpretar la realidad y que tienden a desmovilizarnos, apoyan nuestra apatía e inmovilismo y no nuestra movilización y acción.

La puesta en acto de los conceptos de emancipación y de liberación como nota central de las prácticas que articulan la Investigación Acción Participativa (IAP) con la praxis pedagógica de la Educación Popular supone el análisis colectivo de las representaciones sociales que facilitan y/o inhiben la capacidad de un grupo social para su participación y organización social. Implica una praxis investigativa y pedagógica de descubrimiento colectivo de la complejidad y de las contradicciones presentes en nuestras maneras de pensar y concebir el entorno cotidiano.

Desde esta perspectiva se asume que construir poder a través del conocimiento implica construir categorías del pensar la realidad que puedan devenir en acciones de movilización colectiva en confrontación con los significados que desmovilizan y paralizan.

Su dimensión metodológica:

[18] Sirvent .2001

[19] Frase de Diana Weshler desde su perspectiva de una sociología del arte.

No nos referimos específicamente a las técnicas de trabajo sino a los modelos de investigación y de acción pedagógica y didáctica que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones. Toma centralidad metodológica lo grupal como instancia productora de conocimiento colectivo[20].

Con anclaje en las dimensiones socio-política y epistemológica, la dinámica grupal que se implementa enfatiza la articulación de los procesos de Investigación, Participación y Praxis Educativa en la búsqueda de la construcción de un conocimiento colectivo orientado a una doble dimensión de la noción de praxis. Entendida por un lado como una acción social intencionalmente dirigida para la transformación de la conciencia y el pensamiento, y por el otro como acción social dirigida a la modificación de la organización social a través del crecimiento de la población en las capacidades de participación y organización para una acción colectiva de cambio.

Nuestras prácticas parten de la descripción de las situaciones problemáticas vividas como tales por los participantes. Exploran los factores que pueden dar cuenta de la misma y la determinación de fines y medios para la acción a través de una construcción colectiva del conocimiento que se va "amasando" en el juego dialéctico del sentido común y el conocimiento científico. Se trata de profundizar el proceso clave de **objetivación** de la realidad cotidiana, por parte de la población objeto de estudio.

Se introducen parámetros de evaluación del proceso y de la producción colectiva no convencionales y focalizados no sólo en el producto, **sino en el crecimiento del grupo participante en su capacidad de análisis de la realidad, de objetivación y apropiación del proceso realizado, y del producto colectivo y de organización colectiva para una acción de cambio.**

Este marco de referencia, en conjunción con nuestros conceptos vertebrales de Poder, Participación y Cultura Popular, fue la guía para la implementación de acciones de Educación Popular y de Investigación Acción Participativa.

¿Cómo trabajamos?

Se busca ilustrar algunos de los postulados centrales presentados, con una experiencia de Investigación Acción Participativa y Educación Popular que estamos llevando a cabo con grupos de líderes y miembros de organizaciones populares e instituciones educativas de diferente grado de formalización de la periferia de Buenos Aires. Esta experiencia se viene desarrollando desde el año 2001 hasta el presente en los barrios de Mataderos, Lugano y Villa 15 (Ciudad de Buenos Aires).

[20] Rigal 2004-2005; Sirvent M.T. *La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina* En Revista del Instituto de Ciencias de la Educación Nro. 22 Julio 2004

Tiene como objetivo central el fortalecimiento de un proceso de construcción de demanda social[21] por aprendizaje permanente de jóvenes y adultos de sectores populares en organizaciones y movimientos sociales emergentes de Mataderos y Lugano.

En el desarrollo de nuestra experiencia, consideramos dos etapas fundamentales, a lo largo de las cuales el equipo investigador de la UBA, constituido por los docentes – investigadores de la Universidad, conjuga el "oficio de investigador" con el de educador popular para el logro de un equipo de investigación donde los líderes de las organizaciones populares y sus miembros se constituyan como partes de las decisiones de la investigación y fundamentalmente de la construcción de un conocimiento colectivo[22].

Desde la perspectiva metodológica estamos diferenciando dos etapas según el abordaje participativo implementado, su alcance y modalidad[23].

- Etapa 2001-2006: abarca los momentos primeros de conformación del grupo de base para la IAP.
- Etapa 2007 hasta el presente: comprende los momentos que hacen a la implementación de la IAP propiamente dicha.

1. Metodología desarrollada en la Etapa 2001-2006:

Uno de los principios de la IAP es que se trata de una actividad **basada en un grupo** que se organiza en pos de una dualidad de propósitos: generar conocimientos colectivos sobre la realidad en estudio y al mismo tiempo facilitar la organización y movilización de los grupos comprometidos. En nuestro proyecto, dadas las características del contexto socio-histórico e institucional, fue necesario invertir un tiempo considerable en la conformación del grupo de base que ofreciera las condiciones objetivas para el desarrollo de la IAP [24].

El foco central en esta etapa de conformación inicial del grupo de la IAP fue una indagación sobre las necesidades y demandas por educación de jóvenes y adultos, trabajando con las instituciones y organizaciones de la zona, entre las cuales se encontraban las organizaciones barriales que hoy componen el grupo. Esta indagación también implicó el trabajar con el grupo cuestiones emergentes sobre, la pobreza educativa, el devenir histórico de la participación, las múltiples pobrezas, los mecanismos de poder, los factores inhibitorios y facilitadores del crecimiento de la población en sus capacidades de organización social y participación comunitaria para la articulación de sus demandas educativas.

La indagación realizada implicó una estrategia general metodológica de combinación de abordajes convencionales de investigación social fundamentalmente cualitativos, siguiendo el Método Comparativo Constante[25], en combinación con instancias mínimas de participación, las **sesiones de retroalimentación**. Las sesiones de retroalimentación tenían como objetivo compartir y trabajar con los grupos barriales participantes tanto los resultados de la indagación, como también el proceso de investigación realizado. En términos generales, las sesiones de retroalimentación abarcaron tres momentos: a) la presentación de la información obtenida y sistematizada por el equipo de investigación; b) el proceso reflexivo-creativo de los participantes sobre dicha información constituidos en grupos de trabajo; c) el surgimiento de propuestas para la continuación de la indagación[26]. Estas sesiones se constituyeron en instancias de objetivación de la realidad para los sujetos estudiados, y de espacio para la contribución de los mismos a la creación y re-creación del conocimiento.

Estas sesiones de retroalimentación fueron constituyendo a lo largo de este período una suerte de construcción dialéctica del conocimiento que se iba "encadenando", eslabón tras eslabón representados por cada sesión. Constituyeron la base fundamental, el sedimento para la constitución del grupo de la IAP a fines del año 2006.

En este momento de constitución del grupo primó el trabajo de planificación e implementación del equipo de investigación de la UBA tanto en la obtención y análisis de la información como en la realización de las sesiones de retroalimentación y la elaboración de los boletines[27]. La participación de las organizaciones barriales tenía lugar en las sesiones de retroalimentación.

En el año 2006, se identifican evidencias claras del crecimiento del grupo en su reconocimiento de necesidades educativas colectivas, y en su apropiación de esquemas conceptuales trabajados a lo largo de estos años.

Hacia el final del año 2006 ya se identificaba la presencia de condiciones objetivas para intentar un proceso de investigación acción participativa en la medida que se había constituido un grupo que planteó la posibilidad de continuar trabajando juntos

[21] En nuestras investigaciones, las demandas por educación permanente son vistas como el resultado de un proceso histórico en la vida de los individuos y los grupos sociales. Un proceso de construcción individual y social, relacionado con el reconocimiento de necesidades individuales y colectivas, su transformación en demanda efectiva o social y su conversión en cuestión de tratamiento institucional o político.

[22] Sirvent, M. T.; Lomagno, C. y Llosa, S. *Intervención comunitaria en contextos de pobreza en la ciudad de buenos aires desde una perspectiva de animación sociocultural e investigación acción participativa* Ponencia presentada al 4to Coloquio Internacional en Animación - Montreal Octubre 2009.
Sirvent y equipo *Propuesta de intervención comunitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación popular e investigación acción participativa. Un trabajo en los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15)* 2009 OREALC/UNESCO Proyecto INNOVEMOS publicado en el sitio web http://www.redinnovemos.org/content/view/996/108/lang.sp

[23] Sirvent M.T. *Cultura Popular y Participación Social* 1999 Bs.As. Ed. Fac. de Filosofía y Letras (UBA) y Miño y Dávila, 2da. Ed. 2004

[24] El grupo que se fue constituyendo como base para la IAP presentaba algunas de las condiciones previas que podían facilitar este proceso; fundamentalmente, el ser parte de una población con existencia de organizaciones barriales y con una historia anterior de luchas por la participación y por el fortalecimiento de su organización social, tales como la constitución en el año 1987 del Movimiento de Villas y Barrios Carenciados "MVBC".

[25] Glaser B. y Strauss A., *The Discovery of Grounded Theory* 1967 New York Aldine Publish Company

[26] Sirvent, M. T. 2004

[27] Al final de cada sesión de retroalimentación, se elaboraban boletines de las reuniones para compartir con los participantes. Se realizaban visitas y entrevistas que permitían reconstruir con ellos el trabajo realizado a la luz de la lectura del boletín y que implicaban también una nueva obtención de información preparatoria de los encuentros subsiguientes.

durante el 2007, demandando al equipo investigador de la UBA generar un espacio de educación popular, de reflexión y construcción de un conocimiento crítico para seguir pensando cómo trabajar en torno a las necesidades educativas de la gente y de las organizaciones del barrio.

Era un gran desafío: no se había consolidado un grupo de trabajo todavía, existían conflictos entre las instituciones barriales y había una heterogeneidad entre los participantes. Nos preguntábamos: ¿cómo construir colectivamente un camino de apropiación de esta propuesta para todos?

2. Metodología desarrollada en la etapa 2007 – 2008, de la implementación de la IAP.

A partir de 2007 se inicia una nueva etapa que se continúa hasta el presente, caracterizada por una participación de los referentes de las organizaciones barriales involucradas en todo un proceso de IAP a partir de una situación problemática identificada como tal por el propio grupo.

En esta etapa es importante remarcar el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en cada sesión de trabajo con el objetivo de facilitar la apropiación por parte de los referentes barriales de los conceptos e instrumentos básicos del hacer investigativo. En otras palabras, del conocimiento básico sobre el "hacer ciencia" y de la "cocina de investigación" correspondiente.

En este sentido señalamos que las actividades realizadas abarcan tres rubros:

- instrumentos y actividades a cargo del equipo investigador de la UBA, que se relacionan con la metodología y técnicas utilizadas por el equipo investigador en su continua planificación de las actividades y en su rol, que en determinados momentos conjuga el "oficio de investigador" con el de animador sociocultural;
- instrumentos y actividades claves para el trabajo grupal conducentes a la construcción colectiva del conocimiento en consonancia con los principios básicos de la IAP;
- los instrumentos y actividades propias del trabajo en terreno de la IAP, donde se utilizan técnicas convencionales y no convencionales de investigación tales como, censos, entrevistas, observaciones, grupos focales, videos, trabajo con imágenes gráficas, etc.; todas ellas implementadas por todos los participantes.

Esta etapa de implementación de la IAP, implicó los siguientes momentos:

a. Elaboración colectiva del diseño de investigación

Este momento implicó la toma de decisiones colectivas con las organizaciones barriales correspondientes a las tres preguntas básicas de una investigación: ¿Qué se investiga? ¿Para qué / para quién se investiga? y ¿Cómo se investiga?

Se trabajaron los conceptos básicos referidos a las operaciones vertebrales conducentes a la construcción del objeto y del problema que se desea investigar, tales como: la descripción colectiva del contexto de descubrimiento y de la situación problemática en tanto génesis de una investigación; el proceso de focalización,

los antecedentes previos de investigaciones; y la perspectiva teórica de punto de partida en gran parte trabajada colectivamente en la primera etapa.

A través de este proceso, se determina colectivamente como **foco de investigación**: "las opiniones y puntos de vista de las familias, de los jóvenes y del personal de la escuela (docentes, directivos, preceptores, auxiliares) sobre la relación familia y escuela", con un doble objetivo a) la generación de conocimiento y b) el fortalecer la construcción del puente entre la escuela y las organizaciones barriales, a la luz del conocimiento generado en búsqueda de lograr una mejor calidad de la educación del barrio[28].

A continuación se trabajó colectivamente en las decisiones sobre el universo de análisis, las unidades de análisis, y la selección de una muestra. Se delimitó el universo de análisis compuesto por el conjunto de familias, personal docente y jóvenes de la Escuela Media Nº 2 del Distrito Escolar XX, situada en el barrio de Lugano.

Llegado a este punto se trabajó con el grupo las nociones vertebrales referidas a la elección de los instrumentos de obtención de información empírica.

> "Después que ustedes presentaron la encuesta como un instrumento de medición, a mí no me gusta. No es lo que yo creo que sirva para nuestros vecinos y nuestro trabajo. Yo prefiero lo que ustedes hablan de una 'entrevista abierta' ¿Así se llama, no?"
>
> "Deberíamos elaborar preguntas para hacer a los padres. Se escuchó una sola opinión, hay que escuchar a los demás. A mí me gustaría que elaboren esas preguntas para que yo las tenga y pueda salir por mi parte a averiguar donde yo vivo…"
>
> (Testimonios de los referentes barriales participantes)

En estas expresiones ya aparecen evidencias del deseo de los propios participantes de indagar y de entrevistar a sus vecinos y familias. En las próximas reuniones

[28] La intervención pedagógica, desde una metodología de educación popular de adultos orientó las reuniones grupales, facilitando las operaciones mentales de enumeración de elementos, comparación, y clasificación a fin de describir colectivamente el contexto de descubrimiento y la situación problemática que preocupaba a las organizaciones participantes. Como eje de la situación problemática se identificó la situación de pobreza educativa de la comunidad y a la búsqueda de acciones para elevar la calidad educativa de la misma. A partir de este eje se obtiene una descripción en detalle de los diferentes aspectos de la situación problemática, sus componentes, los diferentes puntos de vista, las contradicciones. Se fue consolidando la idea de ampliar y mejorar la oferta educativa barrial para los jóvenes y los adolescentes a fin de favorecer la retención de los mismos e incluir a los que están fuera de ella. A partir del trabajo colectivo realizado, el equipo investigador realizó una sistematización de los distintos aspectos planteados en la situación problemática y se identificó un objetivo colectivo de acción: *"Tender un puente, crear un espacio de diálogo entre las organizaciones y la escuela".* Este puente de relación entre las familias, las organizaciones y la escuela se vio como necesario para enfrentar la situación de pobreza y falta de calidad educativa identificada. Y para construir este puente, el grupo reconoció que era importante conocer las distintas voces de los padres, de los docentes y de los jóvenes. Es en este momento que comienzan a identificar y a expresar su demanda colectiva de investigación. "me gustaría que arranquemos en elaborar preguntas para hacer una encuesta, porque sino se escucha una sola opinión. Me gustaría hacer la encuesta ahí donde yo vivo, con mis vecinos"

se elaboraron colectivamente las preguntas guía para las entrevistas individuales y grupales.

b.Implementación colectiva del trabajo en terreno de obtención y análisis de la información empírica.

Se realizaron las primeras entrevistas a los vecinos, docentes y jóvenes a cargo de los miembros de las organizaciones participantes. Fueron acompañados por un miembro del equipo investigador que realizaba el registro. Se continuó con las reuniones planificadas y coordinadas por el equipo de investigación pero centradas en la realización de las entrevistas en terreno y en el análisis de la experiencia de entrevistar para cada uno de los participantes, como fuente de aprendizajes en el rol de entrevistador. Son algunos testimonios de los referentes barriales presentes:

> "A mí me pareció bastante fluida la conversación. A mí me daba la impresión de que había que escuchar detrás de las palabras, leer entre líneas porque parecía contradictorio, te decía una cosa y terminaba con algo contrario, el concepto iba variando. En algún momento tuve la tentación de opinar y meterme, pero después me dije que no. En líneas generales eso es lo que yo tengo que cuidar, mantenerme objetivo, no querer ni siquiera ayudar a que el otro exprese lo que yo quiero escuchar".

El devenir del trabajo de campo con su combinación de obtención y análisis de la información empírica condujo, como es habitual a un reajuste en la focalización del objeto y en las preguntas de interpelación al mismo que implicó la introducción del abordaje histórico en relación a la historia de creación de la Escuela Media Nº 2 como producto de la participación de vecinos y líderes de las organizaciones barriales en el año 2001.

Este reajuste demandó la realización de nuevas reuniones de indagación con docentes, padres y jóvenes, y de una historia oral filmada con testimonios de vecinos, líderes comunitarios, jóvenes y docentes entre otros, que fueron actores de la creación de esta escuela media. Esta historia oral fue planificada e implementada por el grupo de las organizaciones barriales participantes en su totalidad.

Las técnicas de trabajo a lo largo de la IAP, con cada grupo variaron según el destinatario. En el caso de los jóvenes se trabajó por ejemplo, con técnicas de dramatización y construcción de historietas. Con los docentes de la escuela se realizaron grupos focales de indagación.

El análisis colectivo de la información empírica implicó el desafío de la construcción de espacios de educación popular que facilitaran la apropiación por parte de

los miembros de las organizaciones participantes de los procedimientos metodológicos de investigación social propios de un análisis cualitativo. En nuestro caso se trabajó con el grupo los instrumentos básicos de un análisis comparativo de los observables empíricos (las voces de los actores barriales), sobre la base del Método Comparativo Constante.

Este "entrenamiento", como el análisis cualitativo en sí mismo, se realizó en varios momentos, articulados con la dialéctica de la vuelta a terreno. Con un rol y función predominante del equipo investigador de la UBA en esta etapa, se estimularon actividades colectivas en cada uno de los momentos del análisis: en la lectura de los registros, en su análisis, en la identificación de las categorías, en la elaboración, de "memos", lectura y comparación de las fichas de las entrevistas según categorías e identificación de las distintas voces y opiniones dentro de cada grupo indagado (jóvenes, docentes y madres/padres).

Se buscó, asimismo, la desmitificación de los supuestos misterios de la ciencia, sólo al alcance de unos pocos, en un intento de compartir lo más claramente posible los procedimientos metodológicos puestos en juego en cada momento de la investigación. Al respecto del trabajo de análisis, los participantes de organizaciones barriales dijeron, por ejemplo:

> "Lo que terminamos pensando es que, como había muchas posiciones encontradas, podíamos ver cuáles coincidían; e ir anotando otra vez: "esto coincide con esto (…); porque si no, era inabarcable. ¿Cómo hacemos para encontrar acuerdos si hasta una misma persona dice dos cosas opuestas?"

Sobre la base de la información analizada, se realizaron una serie de reuniones de retroalimentación con los grupos de familias, docentes y jóvenes entrevistados, a lo largo del proceso de la IAP que se planificaron e implementaron conjuntamente con los miembros de las organizaciones comunitarias. Funcionaron como espacio de validación y de ampliación del conocimiento construido hasta el momento.

El trabajo conjunto posibilitó la construcción de tres esquemas conceptuales que dan cuenta de las visiones de los docentes, padres y jóvenes así como de una trama de articulación entre estos tres esquemas, identificando colectivamente, los grandes núcleos de significado que aparecían como temas recurrentes. Estos esquemas los denominamos "**esculturas**" parangonando la idea de creación artística. El análisis colectivo de estos resultados permitió identificar los compo-

nentes facilitadores y/o inhibidores de una relación de participación conjunta de escuela - comunidad.

La reconstrucción constante de todo el proceso de nuestro trabajo con el grupo, la reflexión sobre dónde estamos y hacia dónde vamos, ha servido y sirve de anclaje para el gradual reconocimiento del grupo de los avances colectivos del trabajo y de su significado en relación con la vida educacional del barrio. Por ejemplo, he aquí algunos de los testimonios de los referentes barriales:

> "Cuando uno está metido en algo y puede salirse, irse afuera y observar, hay algo así como "barajar y dar de nuevo". Como si hubiera esta posibilidad en el trabajo que estamos haciendo."
>
> "Estuvimos aprendiendo. Todo lo propuesto lo habíamos cumplido, llegamos a fin de año con un crecimiento que, realmente ¡ahí lo pudimos ver! Era todo un logro"

Planificación e implementación colectiva de sesiones de retroalimentación ampliadas a los actores de la escuela, de la familia y de los jóvenes: Gran encuentro comunitario de retroalimentación

A fines de 2008, se llevó a cabo un Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación en la Escuela Media Nº2, en el cual se amplió la participación hacia todos los actores involucrados en la indagación: docentes, directivos, preceptores y personal auxiliar, familias y jóvenes alumnos de dicha escuela.

Se remarca la participación del grupo de los referentes de las organizaciones barriales en el proceso de planificación, definiendo conjuntamente los objetivos de la retroalimentación, el tipo de convocatoria a realizar, la selección de la información a presentar en ese encuentro y la elección de las estrategias y metodologías más adecuadas para la presentación de esa información.

Se acordó que el objetivo de esta sesión de retroalimentación sería doble: a) ser un eslabón clave en la construcción de un conocimiento colectivo del barrio; b) ser un espacio fundamental para el comienzo de la elaboración de un plan de acción que implique actividades innovadoras de modificación de la relación escuela-comunidad tendiente a asegurar la mejora de la calidad educativa.

La implementación del Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación se desarrolló de acuerdo a esta planificación, en los tres momentos previstos: presentación del proceso y del producto del trabajo realizado hasta el momento, realización de un trabajo en pequeños grupos a fin de facilitar el análisis y ampliación del conocimiento presentado, y realización de un plenario final de conclusiones de los pequeños grupos

según factores que ayudan o no ayudan al fortalecimiento del puente escuela-comunidad[29].

El desempeño de los miembros de las organizaciones en la presentación general de la historia del grupo coordinador, en las dramatizaciones de los guiones de presentación de los resultados, en los pequeños grupos, en el plenario, puso de manifiesto su nivel de participación lograda a lo largo de nuestro trabajo.

Durante el mismo encuentro hubo evidencias del impacto del trabajo realizado. He aquí algunas palabras de uno de los miembros del grupo de las organizaciones barriales:

> "Hoy todos vimos la actuación de la gente del barrio para construir conocimiento. Siempre se hacen programas y proyectos sin tener en cuenta la opinión del destinatario. Lo que tiene de valor esto, es haber podido preguntarles qué les parece lo que estamos haciendo. Hemos oído opiniones maravillosas y hemos visto actuaciones maravillosas. Yo creo que éste es el camino"

Evaluación del Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación y acciones para la elaboración colectiva del Plan de Acción

A posteriori de la sesión de retroalimentación elaboramos y distribuimos un boletín con la descripción de lo realizado a todos los participantes del encuentro.

En estas entrevistas de evaluación, fue remarcado el trabajo en los pequeños grupos en cuanto a la posibilidad inédita de un intercambio entre directores de la escuela, docentes y familias.

A partir del conocimiento generado, los nudos críticos identificados y los aprendizajes logrados, se ha avanzado hacia la formulación de un Plan Educativo Comunitario (PEC) que incluye posibles líneas de acción a desarrollarse desde el año 2009. Se dirige a fortalecer las potencialidades y a trabajar los puntos críticos identificados en vistas de la construcción del "puente" entre la escuela, las organizaciones comunitarias y las familias, e intenta la generación de espacios de aprendizajes permanentes de educación popular y de articulación y participación, que favorezcan la organización comunitaria y el reconocimiento de su derecho a participar en torno a las decisiones educativas.

[29] En la planificación colectiva de la sesión, se tuvo en cuenta estrategias tales como: a) incluir la presentación de la historia de participación que dio origen a la escuela a través de un video y la presentación de los núcleos de significados identificados a través de obras de títeres y de teatro. Todos participaron en la escritura de los guiones para estas obras, tomando los núcleos centrales de las categorías y las voces de los entrevistados. b) se previó que las dramatizaciones de los guiones de teatro y títeres funcionaran como disparador e insumo para reflexionar en pequeños grupos. La propuesta buscaba estimular la distinción de los aspectos facilitadores e inhibidores con respecto a la relación familia - escuela. Se utilizó para ello la imagen del puente entre la familia y la escuela y la imagen de la mochila para incluir o sacar de ella los aspectos necesarios para construirlo y transitarlo. c) se remarcaron aspectos nuevos aportados por los miembros de cada pequeño grupo y reflexiones para la acción futura escuela - comunidad, sobre la base del trabajo realizado.

Reflexiones finales

El trabajo realizado desde 2001 permitió identificar la confrontación en el campo de la cultura popular entre el crecimiento en la conciencia y defensa de los derechos humanos, y al mismo tiempo, la continuidad de la presencia de mecanismos de poder que intentan controlar, neutralizar, ahogar dicho crecimiento.

Los factores inhibitorios de la participación se han internalizado y hoy se reflejan de distintas maneras en los procesos involucrados en las demandas sociales. Al asumir la perspectiva de la cultura popular como un terreno de conflictos políticos y sociales y un arma potencial de movilización, es posible analizar los elementos de cultura popular como fuerzas potenciales que facilitan o inhiben el reconocimiento de las necesidades objetivas y la emergencia de demandas sociales[30]. **Es la cultura popular analizada como el ruedo del consentimiento y la resistencia creativa[31].** En consonancia con esta perspectiva de la cultura popular, hemos podido identificar en el análisis de nuestra experiencia, una serie de complejos **"devenires".** Devenires perfilados en relación con procesos de modificación de significados sobre el entorno cotidiano, inhibitorios de una movilización y participación colectiva, hacia significados facilitadores de un crecimiento en la capacidad de organización y participación social. Este análisis es consistente con el encuadre pedagógico de la IAP e ilustra el concepto de **"emancipación"** en relación a una praxis de transformación de nuestra conciencia y el pensamiento.

En aquel punto de partida del año 2001, en el marco de un contexto de crisis sociopolítica y económica, identificamos en los miembros de las organizaciones visiones de desesperanza respecto de la situación de los adolescentes y jóvenes del barrio y la expresión de la necesidad de ofertas de educación media para éstos.

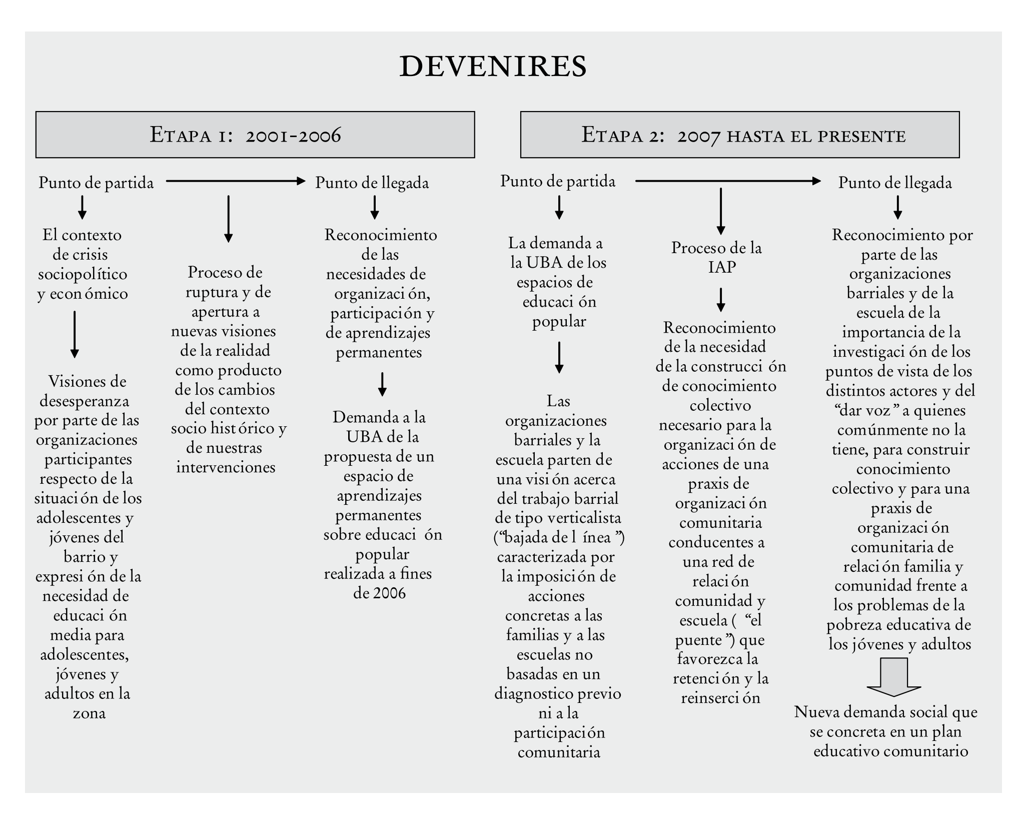
A partir del proceso de ruptura y apertura a nuevas visiones de la realidad como producto de los cambios en el contexto sociohistórico y de la intervención pedagógica realizada, se logró hacia fines del 2006, luego de un proceso con sus avances y sus retrocesos, un punto de llegada en el que los participantes reconocen las necesidades de participación, organización y aprendizajes permanentes y como consecuencia demandan al equipo investigador de la UBA la construcción de un espacio educativo desde la perspectiva de la educación popular.

[30] Sirvent, M. T. 2001

[31] Stuart Hall escribe que lo esencial para la definición de la cultura popular son las relaciones que definen a la "cultura popular" en tensión continua (relación, influencia y antagonismo) con la cultura dominante Para Stuart Hall, el análisis que debe hacerse es el análisis de la lucha de clases en la arena cultural: "De otra manera, si he de decirles la verdad, la cultura popular me importa un pito. […] La cultura popular es uno de los escenarios de esta lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos; es también lo que puede ganarse o perderse en esa lucha. Es el ruedo del consentimiento y la resistencia. Es en parte el sitio donde la hegemonía surge y se afianza." (p.239). En Hall, S.,. *Notes on deconstructing "the popular. In*: Samuel, Raphael (ed.). *People's history and socialist theory.* London: Routledge and Kegan Paul. 1981pp. 227- 241.

Este punto de llegada hacia fines del 2006 no es otra cosa que un nuevo punto de partida, en el cual identificamos que la demanda expresada por las organizaciones enfatizaba una visión acerca del trabajo barrial de tipo verticalista, de "bajada de línea", de imposición de acciones concretas a las familias y escuelas sin base ni en la participación comunitaria, ni en un diagnóstico previo. Esto requería entonces de nuevos aprendizajes que facilitaran la modificación de estas visiones y la apertura a nuevas formas de construcción colectiva de conocimiento y de prácticas sociales superadoras.

Consideramos que el segundo momento de esta experiencia, iniciado en 2007, favoreció estos aprendizajes, a través del espacio educativo generado. En efecto, a partir del proceso de IAP llevado a cabo con las organizaciones y movimientos sociales emergentes, orientado a la realización de un diagnóstico sociocultural participativo, dio lugar a que se comenzara a reconocer la necesidad de construir un conocimiento colectivo a través de la investigación de los distintos puntos de vista de los distintos actores y del "dar la voz" a quienes comúnmente no la tienen, con vistas a la elaboración de acciones conjuntas conducentes a tender un "puente" de relaciones escuela – comunidad. Se destaca el reconocimiento de la necesidad de investigación, articulado con el proceso de reconocimiento de la necesidad de conformación de un grupo sólido



que apoye la realización de acciones de intervención educativa que posibiliten la construcción de este "puente".

En términos generales, se identifican los siguientes puntos de partida y de llegada enlazados por un contexto histórico y una acción de investigación, participación y educación popular:

El punto clave de los logros alcanzados es fundamentalmente, el crecimiento de los miembros de las organizaciones comunitarias en su capacidad del pensar reflexivo y científico sobre las actividades cotidianas, tanto de liderazgo comunitario, como de docencia escolar. **Como señalamos en el encuadre pedagógico** de esta experiencia, implica la conjunción de una praxis como modificación transformadora del pensamiento que a su vez puede servir de anclaje para la determinación de acciones como praxis transformadora de la acción colectiva del grupo.

El proceso de construcción social de la demanda por educación permanente de jóvenes y adultos que derivó en la realización del diagnóstico, ha implicado un reconocimiento por parte de los participantes, del **derecho de investigar en términos de construcción de saberes que sirvan de anclaje para la realización de acciones comunitarias.**

En este proceso de reconocimiento de la necesidad de saber y de la investigación como un satisfactor fuimos distinguiendo una serie de aspectos que proveen de pistas para la validación de esta experiencia de la IAP. Hasta el presente, los **análisis de validación de la IAP** referidos al impacto de la IAP en el crecimiento del grupo en su capacidad y creatividad de participación ciudadana han mostrado evidencias empíricas en cuanto a[32]:

1. El impacto del proceso de la IAP en la posibilidad de estimular la expresión de sus ideas, tanto a los miembros de las organizaciones participantes como al resto de los vecinos. Y de compartirlas en un intercambio productivo con autoridades educacionales. Expresiones de crecimiento en la imagen de sí mismo relacionada con su capacidad de expresión y participación en la construcción de conocimiento

> "Yo soy inmigrante boliviano, y quiero agradecer al grupo, y a todos los que han participado de que antes que me integre a este grupo, **yo era un cuerpo sin voz** y me dieron la oportunidad de decir lo que yo siento y dejarme llevar por este lindo camino esta hermosa encontrada. En nombre de mi colectividad quiero agradecer infinitamente por esta sensación que me están dando" (Subrayado nuestro)
> Si tiene un valor este trabajo es que hemos podido ofrecer la posibilidad de que dijeran sus cosas personas a las que nunca nadie les preguntó qué opinan. Descubrimos que somos capaces"

(Frases de líderes de instituciones barriales participantes)

[32] Sirvent y equipo.2009.

2. Reconocimiento de la necesidad de reflexión y de conocimiento al percibir tanto la riqueza del saber cotidiano como sus limitaciones.

> "… A las organizaciones de base nos faltan herramientas para trabajar desde la educación popular. No las tenemos, sino la realidad barrial sería otra. Hay que construir conjuntamente. Es importante generar espacios donde construir esas herramientas."
> "…a nosotros lo que nos pasa mucho es trabajar sobre la urgencia entonces el espacio de la reflexión resulta indispensable para poder orientar los proyectos"
> "… a nosotros como docentes, nos falta formación para trabajar con los grupos sociales más vulnerables de la sociedad…"
> "Los que estamos en la acción tenemos poco tiempo para sistematizar nuestro pensamiento, estamos desarticulados. Sin esta oportunidad y sus aportes no logramos unirnos para generar teoría, sabiduría. Nosotros necesitamos tener una instancia así."
> "Para mí sirve mucho, uno va aprendiendo y contempla las cosas en grupo"
> "El valor de estos espacios es que son espacios para pensar críticamente!!"

(Frases de líderes de instituciones barriales participantes)

El proceso de objetivación de la realidad y de las prácticas cotidianas estimula el reconoci-miento por parte de los participantes de la "íntima" relación entre conocimiento y acción. Implica el reconocimiento de la necesidad de reflexión sobre su práctica cotidiana como camino de construcción de un saber que apoye su accionar de líderes comunitarios y de docentes**.**

3. Procesos de objetivación y de ruptura crítica de los participantes en relación con visiones o prácticas cotidianas inhibitorias de una acción participativa barrial y ciudadana

> "Yo como profesora, de pronto descubrí y me cuestioné que estaba hablando de las familias de Villa 15 sin conocerlas. ¿De dónde sacamos esto que decimos de cómo son las familias de Villa 15, si nunca vimos una? Yo me di cuenta, por ejemplo, que con los alumnos inauguramos un mural, y ¡nunca se me ocurrió invitar a los padres!" (frase de una docente miembro del grupo)
> "Claro, porque uno, normalmente, es como que ya le llevas la propuesta. Lo analizás en tu casa, en un grupo cerrado, de cinco o seis, y le "bajás". Le decíamos [al vecino] "que participe", pero le dábamos la opción de votar, no más. Ya la elaboración la habíamos hecho. Y eso de escuchar al vecino; de qué manera; sentir que eso… era lo mejor… Bueno, ¡hemos aprendido! Ya no lo haríamos de nuevo igual"

(Frase de un referente de las instituciones barriales participantes)

Así mismo, estas “pequeñas” rupturas del sentido común pueden ser parte en el proceso de construcción de la demanda de acciones basadas en el reconocimiento previo de los puntos de vistas del vecino y no como “bajada de línea” pre-establecida. A diferencia de posturas de otros años, cuando se demandaba nuestro apoyo para acciones concretas inmediatistas, ahora se visualiza al diagnóstico de situación, como parte de la acción. Es decir, el grupo ve la necesidad del diagnóstico, con lo cual aparece el reconocimiento de su derecho a indagar qué piensan por ejemplo los vecinos y los docentes, para poder actuar; el reconocimiento de su derecho a un pensar reflexivo.

4. Reconocimiento de la práctica investigativa como satisfactor de estas necesidades

> “Con la experiencia (…) fuimos formándonos no como investigadores profesionales, sino que hemos aprendido a investigar”
> “Bueno, nosotros no nos creemos investigadores en el sentido de ustedes, por ejemplo. Ustedes investigan por profesión, digamos. Nosotros lo hacemos como una necesidad, para desarrollar el trabajo. Es más intuitivo. Pero si no se estructura bien, sin un encuadre, lo que hacemos es anecdótico (…) Por ahí es muy interesante ver cómo a partir de algo que nosotros rescatamos, hay distintas herramientas; codificar de determinadas maneras y sintetizar.”
> “… se trataba de convertirnos en investigadores”
> **(Frases de líderes de instituciones barriales participantes)**

5. El crecimiento de los miembros en su apropiación de los principios, posicionamientos, productos y procesos de la investigación científica.

> “Yo creo que todos estos instrumentos que estamos usando para llegar a otro concepto un poquito más profundo que el del barrio y que el de la escuela. Yo creo que estamos buscando por lo menos llegar a la educación, a la mejor educación de nuestros hijos. Eso yo creo que es el principal objetivo para el que nos estamos juntando”
> “…Lo que pasa es que la verdad es que esa cosa que es tan linda es un ejercicio que prácticamente no se realiza nunca. Ponerse a ver lo que piensa el otro de la misma situación. Uno siempre se queda con lo que uno piensa, y allá va, y es su verdad. Y no te detenés a pensar que hay otras miradas sobre esa realidad. Desde ese punto de visto creo que es un aprendizaje para nosotros también importante”.
> “Estuvimos aprendiendo. Todo lo propuesto lo habíamos cumplido, llegamos a fin de año con un crecimiento que, realmente, ¡ahí lo pudimos ver! Era todo un logro.”
> “En todas las síntesis lo que uno pudo ver claramente, es esa sorpresa: ¡Tantas reuniones a lo largo de los meses! Pero ¡todas han llevado a una participación, a un trabajo, a una elaboración!”

Estas frases de líderes y vecinos participantes pueden ser testimonios de un reconocimiento de los procesos de aprendizaje a lo largo del proceso de investigación.

1. **Testimonios de la vivencia los grupos de lo que implica la toma de distancia para el proceso reflexivo al trabajar con los documentos escritos de la experiencia. La vivencia personal del proceso de compromiso y distanciamiento. Testimonios del proceso de objetivación de la realidad cotidiana, por el cual esa realidad deviene objeto de estudio.**

> “Como que cuando uno está metido en algo y puede salirse, irse afuera y observar, hay algo así como “barajar y dar de nuevo”. Como si hubiera esta posibilidad en el trabajo que estamos haciendo.” (Frase de un referente de las instituciones barriales participantes)
> “Eso es lo que me hace tanto ruido, cuando hablamos de aprendizajes, estamos hablando de nosotros mismos. Yo estoy hablando de mi misma, de mi proceso como docente, no estoy hablando de algo que le pasó a otro, es algo muy cercano. Estoy totalmente implicada… Es como si alguien nos hubiera mirado a nosotros y eso no es, “o por ahí el equipo de la facultad nos estaba mirando.
> (Frase de una docente de la escuela).

2. **El impacto del conocimiento colectivo elaborado como nutriente para elaborar propuestas colectivas para una praxis de modificación de los factores que obstaculizan el enfrentar la realidad de pobreza educativa y la elevación de la calidad educativa.**

> “Yo creo que este es el camino, dar la voz a los que nunca tienen voz, en un proceso de construcción del conocimiento y planificación de una acción todos juntos.
> “Este encontrón debe presentar al barrio cómo fuimos construyendo este espacio. Y por eso podemos ahora compartir este conocimiento, que es el conocimiento que ha salido de la voz de los que generalmente no tienen voz. Estas voces son de ahora, pero nosotros logramos verlas con la mirada de nuestra historia de lucha por una mejor calidad de la educación”
> (Frases de referentes barriales)

3. **El impacto del conocimiento colectivo elaborado como estímulo para el pensar reflexivo en los líderes y miembros de las organizaciones populares participantes al fortalecer la puesta en acto de las operaciones del pensar**: enumerar nuevos aspectos, comparar, distinguir, clasificar, ubicar en tiempo y en espacio, proponer fines y medios para una acción en el momento de analizar las situaciones problemáticas de la vida educativa comunitaria.

Reconocimiento de la necesidad de organización y de participación para la construcción colectiva de conocimiento a través de la IAP y para el delineamiento de un plan educativo comunitario focalizado en la retención y reinserción de los jóvenes en la escuela

A lo largo del proceso y actualmente, en este presente aparece y reaparece constantemente la necesidad de fortalecer la consolidación del grupo, su expansión y fundamentalmente el compromiso con la tarea grupal para seguir concretando las acciones iniciadas en el 2007.

Es indudable que estas necesidades siguen vigentes como así también la búsqueda por nuevas formas de organización basadas en vínculos más fuertes de comunicación y articulación real.

Estas evidencias del impacto del proceso y del producto de la investigación en una demanda de reforzar la organización social, es uno de los propósitos de la IAP en términos de articular la praxis del pensar con una praxis de fortalecimiento de la organización social del grupo.

4. Reconocimiento del trabajo realizado y del papel del equipo para facilitar el reconocimiento de necesidades.

> "A mí me pareció y se lo dije a mi compañera, que hace años que le vengo reclamando a la Universidad que nos dé las herramientas para actuar en el terreno… y la verdad que lo que surgió me parece que encontraron el camino para trabajar con nosotros"
> "Nosotros reclamamos a la universidad que nos ayude a pensar. Nunca reclamamos que hagan el trabajo que tenemos que hacer nosotros y que es para lo que nos juntamos"
> "sí, en síntesis yo pienso que si no fuera por la actividad de la gente de la facultad este espacio no existiría porque el compromiso que asumimos las organizaciones es aún muy vulnerable para una tarea permanente y continua…"
> "… Nosotros [en el barrio] siempre hemos tenido participación en algunas cosas relacionadas con las escuelas, pero en cosas puntuales y aisladas. Desde conseguirle vacante a un chico, hasta actuar en algún problema de discriminación, pero una cosa puntual. Desde ese punto de vista, evidentemente, esta experiencia es inédita."
> "… pero, como investigación en sí, esta es una experiencia realmente es inédita en el barrio"
> "… ésta es una experiencia inédita porque se escuchan voces que antes no se escuchaban. Le hemos dado voz a quienes nunca hablaron" (Frases de líderes de instituciones barriales participantes)

5. Evidencias del impacto del proceso realizado a nivel institucional de algunas de las organizaciones barriales participantes.

Aparecen en las últimas reuniones del año 2009 expresiones de una intencionalidad política de la institución, de

> "instalar el estilo participativo en el club superando el funcionamiento fragmentado de décadas de los quioscos institucionales"
> "Buscamos un cambio de la cultura institucional instalando una nueva metodología de trabajo"
> (Frases de líderes institucionales)

Esta experiencia ha mostrado que la participación de los actores investigados en el proceso de investigación es, a su vez, un proceso de aprendizaje y de conquista de un derecho.

En este caso, implica el reconocimiento de la necesidad y del derecho a investigar y a construir conocimiento sobre la realidad cotidiana. En otras palabras, el derecho a problematizar la realidad y a apropiarse de los instrumentos del conocimiento necesario para encontrar las respuestas a las preguntas de investigación. De esta manera, el proceso metodológico seguido en esta IAP, en un encuadre de educación popular, ha contribuido a la construcción de una demanda social por aprendizaje permanente por parte de las organizaciones involucradas; posibilitando un crecimiento en su capacidad de participación social y de creatividad en relación con la planificación e implementación colectiva de un plan de acción comunitaria.

Consideramos que estos procesos de aprendizajes deben ser apoyados y fortalecidos. La constitución de equipos de Investigación Acción Participativa y de Educación Popular pueden fortalecer la acción de las organizaciones populares y los movimientos sociales a través de la generación de un conocimiento que apoye el análisis de las situaciones problemáticas y la organización de acciones para superarlas.

Segunda parte: Relatorías

Grupo 1- Coordinador del grupo de discusión: Armando Belmes

Relatoras: Judith Naidorf, Judith Wischnevsky, Laura Tarrio,
Participantes: Virginia Monasterio; Liliana Otero; Paula M. Vainikoff; María Cristina Campos; Valentina Zapata Cea, María de los Ángeles Vallote, Gladis Renzi, Silvia Sunsi; Angela B. Pascucci; Nora Rotunno; Liliana Mattivi, Laura Tarrio, Judith Naidorf; Sebastián Gómez; Mirta Balsells, Judith Wischnevsky.

Presentación del debate:

A partir de los temas abordados por los panelistas de la Jornada se dialogó sobre las características de la pedagogía, su objeto y la complejidad que lo atraviesa.

Luego se plantearon diferentes interrogantes sobre los fenómenos que aborda actualmente la pedagogía: ¿son nuevos o viejos? ¿son visibles o invisibles?. Si son invisibles, ¿existen? ¿son nombrados?¿Qué mira la pedagogía sobre la realidad? ¿se trata de los mismos problemas que en tiempos pasados –ahora "remixados" o son nuevos problemas? Incluso surgió la discusión en torno a las formas en que la pedagogía ha o no abordado cuestiones como la funcionalidad de la escuela a la pobreza o las formas de producción traumática de la subjetividad a las que hizo referencia Silvia Grinberg como forma de "desubjetivación".

Después se dialogó sobre las diferentes concepciones de la pedagogía: la pedagogía que mira y problematiza la totalidad desde lo normativo, o una pedagogía que apela a conocimientos más locales y situados, o lo que Cullen llamó como la contextualización de la mirada pedagógica.

Reflexiones generales:

Se manifestaron las diferencias de abordaje entre la mirada pedagógica, la psicológica y la sociológica, apelando a la especificidad de dicha mirada. Lo anterior se manifestó incluso en función de los diálogos que mantuvo y mantiene la pedagogía con las ciencias sociales, tema planteado por Sandra Carli.

Se debatió sobre la importancia de que la pedagogía no sólo explique lo que sucede, sino que brinde herramientas para poder intervenir a partir de la deliberación; poder desnaturalizar los hechos educativos y pasar a la acción. En este sentido se recuperó lo pronunciado por Silvia Serra: la intervención política en su función de producir efectos.

Se definió a la pedagogía en función del compromiso hacia las utopías, buscando el inédito viable. Esta concepción se diferencia de la mera función explicativa de los acontecimientos y acentúa el componente valorativo así como el compromiso ético con el otro. También se destacó la obstinada voluntad de navegar contra la corriente, posición

que se define según Rigal como dolorosa y distinta –no mejor- y como metáfora de caleidoscopio –una pedagogía que no es "fija" sino que está en permanente movimiento.

En torno al sujeto pedagógico surgieron los siguientes interrogantes: ¿quiénes son los sujetos que intervienen?¿cómo se concibe al sujeto según la mirada pedagógica?

Se acordó que hay que revalorizar los conocimientos que se construyen en las escuelas así como los momentos y espacios de reflexión con otros. En este sentido se destacó la importancia de ampliar el "dar la palabra" no solo a los "expertos" sino encontrarla con el otro. Aquí se debatió a partir de los enunciados de Luis Rigal en tanto lo dialógico en pedagogía implica una relación de alteridad y una producción colectiva de saberes. En este sentido se habló de no poder escindir la práctica cotidiana de la reflexión teórica, por ejemplo, aprender a leer lo que necesita un estudiante hoy en día ejerciendo la democracia en la escuela, en el día a día.

Por otra parte se destacó la sensación del maestro de cumplir el rol de "bombero", que solo puede ir apagando el fuego sin encontrar el espacio compartido para la reflexión pedagógica.

También se remarcó lo nuevo en la cotidianeidad de la escuela, o la intensificación de la presencia de algunos temas: de la indisciplina a la violencia, del miedo a la participación, a la abulia de los docentes y los estudiantes; y a partir de ello se profundizó en cómo trata estos problemas la pedagogía. Respecto de la primera cuestión se analizaron los postulados de Carina Kaplan sobre el sinsentido de la existencia social como motor de la violencia escolar, y el abordaje de la violencia escolar a partir del sentido común penalizante que va en contra de los intereses de la democratización: la violencia "escolar" como adjetivo que no se da en otros contextos apela a un lenguaje criminológico que no es que el que se pretende incorporar al discurso pedagógico, con el que éste discute.

Se opinó acerca de la necesidad de hacer visible la valoración del saber que se produce en la escuela, dado que la pedagogía –se decía- está presente en el momento en que tiene lugar el hecho educativo. Esto llevó a preguntar ¿dónde se construye el conocimiento pedagógico?

A partir de lo anterior se definió a la pedagogía:

- Como un saber teórico práctico.
- Que desnaturaliza los hechos educativos.
- Un espacio para la reflexión donde la utopía funciona como guía.
- Preocupada por develar las relaciones de dominación.
- Una teoría al servicio de la transformación y desde el compromiso social.
- Un conocimiento que valora el saber del otro y lo construye con éste.
- Como un campo crítico y reflexivo sobre la educación.

Grupo 2 - Coordinador del grupo de discusión: Víctor Piaggio

Relatoras: Sofía Thisted y Gloria Zelaya.
Participantes: Aurea Rodriguez Nouche, Liliana Bortnik, María Dolores Abal Medina, Micaela Nappe, Andrea Gagliardi, Virginia Todone, Cristina Mellado, Gabriela R. Sureda.

Presentación del debate:

Se inició del debate teniendo en cuenta la orientación de la Convocatoria de las Jornadas, su sentido genuino: "debatir y producir" entre diferentes actores que tienen un denominador común, "la escuela". Desde trayectorias y experiencias dispares, intentamos formar una amalgama que permita la reflexión sobre nuestra acción, en torno a las cosas que nos preocupan de lo pedagógico y cómo atraviesan a este campo las problemáticas sociales.

Trabajamos tomando como punto de partida nuestra propia lectura e interpretación a partir de la palabra y los temas tratados por los diferentes especialistas en las Jornadas, como, por ejemplo: el lugar de la investigación actual, las problemáticas que atraviesan a la escuela y la construcción de una mirada pedagógica.

Apareció fuertemente como punto de discusión el lugar de *"lo pedagógico"*, o más bien "el desasosiego" de no poder tener una definición de la Pedagogía, o de lo pedagógico, que nos permita definir claramente cuál es el campo de acción y cuáles son los problemas que le atañen. En esta lógica discutimos si es sinónimo el estatuto de "definir" con el estatuto de "crear" la pedagogía.

Intentamos ahondar la relación que este concepto tiene con "la Ciencia", con el conocimiento, con las formas de conciliar la producción de conocimiento, con el hacer diario en la escuela. En este sentido trabajamos con lo explicitado por Carina Kaplan, sobre la posibilidad de Ciencia, sus alcances y limitaciones, y si esta concepción de Ciencia tiene que ver con la profundidad de los espacios, el afuera, o tiene más que ver con una cuestión de deconstrucción.

También discutimos sobre el concepto de "giro epistemológico", o el giro en torno al conocimiento, planteamos el tema de la pedagogía conceptualizada desde una estructura disciplinaria que precisamente deja de lado los problemas pedagógicos abordando las categorizaciones que presentó Sandra Carli.

Debatimos sobre las *"nuevas temáticas que nos interpelan en la escuela"*, y pusimos la mirada en el interrogante: ¿existen realmente nuevas temáticas en la escuela?. Por ejemplo, la violencia. ¿Es un tema nuevo o es un tema recurrente sobre escenarios nuevos? ¿Cuál es su matriz histórica? ¿Puede trazarse un recorrido que una cuestiones tales como los castigos corporales de antaño con los episodios que hoy se nos presentan como violentos? ¿El tema de la violencia en la escuela es un tema nuevo y no nuevo?

Hubo argumentos que procuraron mostrar continuidades, enfatizando que la cuestión de la violencia no era ignorada por esa escuela que frecuentemente genera nostalgias; esa escuela era escenario de castigos corporales, castigos de los maestros hacia niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, también hubo postulados que señalaron las diferencias de matiz entre qué se entendía por "violencia" hace 50 años y qué cuestiones se tematizan hoy. Recuperamos los aportes de Carina Kaplan y compartimos que tal vez lo que resulta novedoso es que lo tematicemos como asunto que merece abordajes interdisciplinarios.

Retomamos el concepto de Pablo Pineau con respecto a la función de la escuela como una operación estetizante, en el sentido de establecer relaciones entre lo que es la Formación Ética, la Formación Estética y por lo tanto, la Formación Política. Compartimos que la escuela siempre tuvo un protagonismo singular en lo que respecta a la Formación Estetizante. En este sentido tratamos de establecer articulaciones entre lo estético, lo político y la educación.

En torno a "lo pedagógico", reflexionamos: ¿lo pedagógico es lo mismo que lo educativo? ¿no es sinónimo de la educativo?

Pareciera que lo pedagógico no es lo mismo que lo educativo, y a su vez lo educativo no se subsume en lo escolar. Intentamos revisar estas conceptualizaciones, y pusimos el acento en que no apareció en el debate con el mismo énfasis que otros temas, la institución donde se instruye al niño/a (la escuela).

Se podría pensar cuáles son los contenidos estéticos, los materiales pedagógicos o de cualquier otra experiencia que no estén estrictamente vinculados a la instrucción. No es casual que empiecen a aparecer temas como el cuerpo sexuado en la educación, que muchas veces es negado, como si no fuera un problema de la escuela. Ello también es un problema de la escuela. Tal vez proponer una mirada pedagógica suponga poner en el centro algunas cosas que no son contempladas.

En definitiva debatimos cuál es la tijera con la cual se cortan estos temas. Para intentar ordenar el debate lo abordamos desde tres interrogantes, que fueron planteados por Carlos Cullen en las Jornadas y a partir de allí intentamos abrir el juego:

a. ¿Qué significa pensar lo pedagógico?
b. ¿Qué significa actuar pedagógicamente?
c. ¿Qué significa reconocer al otro pedagógicamente, acoger al otro pedagógicamente?

En la práctica nos encontramos con el problema de encontrar respuestas a estos interrogantes.

Trabajamos desde la experiencia de una de las participantes como "tutora" en escuelas medias. Vislumbramos el lugar del mandato y la función del tutor entendida en los inicios de su práctica como netamente pedagógica: ¿qué cuestiones dejaba dentro y qué cuestiones quedaban fuera del espacio del/la tutor/a? Lo que esta participante consideraba importante no siempre era reconocido como específico. ¿Lo pedagógico es exclusivamente lo académico o disciplinario o abarca otros órdenes de la experiencia escolar? Ella considera que en "lenguaje casero" a veces se homologa pedagógico con académico o disciplinario.

Desde este punto de vista lo pedagógico puede estar tanto en el discurso del político, como en la enseñanza del maestro. Siguiendo esta lógica, discutimos fuertemente desde diferentes posicionamientos, sobre lo que trajo otra participante: su concepto propio de que "la pedagogía se constituye con una violencia, para transformarse en una pedagógica sistemática; y es precisamente la pedagogía crítica, la que tendría que reflexionar sobre cómo desarmar esos dispositivos de violencia simbólica tan arbitraria", sin olvidar que "Educar es un acto político".

Luego trabajamos sobre otro ejemplo que aportó otra participante en relación con la irrupción de lo "cotidiano en el aula": la colega contaba cómo luego de los hechos que azotaron al país en diciembre de 2001, en una sala de 5 años de nivel inicial, jugaban a los "saqueos". Cuando estas situaciones irrumpen, a veces incomodan, a veces sorprenden por lo inesperadas, pero lo que no podemos negar es que te llevan a preguntarte por "lo pedagógico", por su alcance, por sus límites.

Intentamos hacer una diferenciación o por lo menos un ejercicio, en torno a "lo pedagógico" y "lo didáctico", sus puntos de recurrencia y convergencia. Rescatamos que no en vano a un maestro se le pregunta por "lo pedagógico" y "lo didáctico", ¿a qué representaciones remite esta pregunta? No son sinónimos pero hablan de algunas cuestiones que tienden a solaparse.

Reflexiones generales sobre la discusión.

Luego de un debate en que "lo pedagógico" fue tomando diferentes "modos", pareciera que las categorías no alcanzan, que las palabras nos quedaron vacías para abordar los problemas cotidianos en el ámbito educativo.

Nuestro punto de convergencia nos lleva por lo menos en dos direcciones que queremos destacar.

Por un lado, nos remite a pensar "lo pedagógico situado", siendo ésta una forma de pensarlo éticamente, que implica una no neutralidad de sus actores, una investigación o por lo menos líneas de abordaje para enfatizar no las preguntas del pasado, casi ontológicas (¿qué es o no es pedagogía?), sino preguntas para el futuro, que nos guíen cual hilo de Ariadna, para accionar en el presente, desde una perspectiva ética: el para qué, el por qué, el qué, del sentido de lo pedagógico, teniendo en cuenta los diferentes lugares de referencia en que desempeñamos nuestra tarea, el lugar del reconocimiento del "otro", el lugar del saber y del deseo, de la subjetividad y el placer en lo educativo, el eros pulsional que liga más allá de los escepticismos y conduce a la apuesta de poder construir algo diferente, a la búsqueda de alternativas.

Y por otro lado, a pensar el "campo de lo pedagógico", desde el lugar de las incumbencias disciplinares, siendo precisamente ése un campo de tensión.

Estas son deudas no saldadas, y "lo pedagógico" insiste y resiste en la búsqueda de caminos alternativos, más allá de las palabras pero con las palabras.

Grupo 3- Coordinadora del grupo de discusión: Malena Charovsky

Relatoras: Nora Graziano y Fernanda Saforcada
Participantes: María Angélica García de Galdeano; Analía del Valle Motos; Carlos Alberto Pochiero; María Alejandra Pampón; Delia Juliana Mendez; Margarita Santander; Rosalía Broitman; Marcela Dubini; Susana Martelli; Pablo Cifelli

Presentación del debate

El debate transitó por aspectos diversos y preocupaciones personales que expresaron las trayectorias e inserciones múltiples de los /las participantes.

¿De qué hablamos cuando hablamos de Pedagogía? ¿Por qué hablamos o no hablamos de Pedagogía? ¿Cuál es la relación entre Pedagogía, educación, sujetos y transformación? Tales parecen haber sido los interrogantes que marcaron el pulso del intercambio.

Tratando de sistematizar el trabajo, podemos decir que la discusión se desarrolló en torno a cuatro ejes, que intentaremos reconstruir a continuación.

Un primer eje de debate giró en torno al estatus epistemológico de la Pedagogía. Por un lado, el intercambio recuperó en cierta medida la discusión que planteaba Durkheim hace un siglo respecto de si la Pedagogía es ciencia, arte o teoría. Por otro, se puso en cuestión si se trataba de un campo de saber o de una cualidad o dimensión de las miradas provenientes de múltiples campos: la mirada pedagógica. Se confrontaron perspectivas disímiles en las que algunos reivindicaron que la Pedagogía no fuera una ciencia sosteniendo que era condición para poder incorporar la ética y la política, mientras otros señalaban que no eran términos dicotómicos y que las Ciencias Sociales, desde una perspectiva crítica, plantean que las dimensiones ética y política son inescindibles de la producción de conocimiento y el análisis de lo social. Algunos más sostuvieron que la Pedagogía es arte y es praxis, en el sentido de crear algo nuevo. Más allá de esta diversidad de perspectivas, en todas ellas el acento estuvo en los procesos de cambio y en el aspecto transformador de la educación, del cual la Pedagogía –como disciplina o como dimensión- debía dar cuenta.

En este mismo eje epistemológico, otro tema central abordado se vinculó con la pregunta acerca de cuál es el campo de la Pedagogía, llamando la atención acerca de que la mirada suele restringirse al sistema educativo, cuando el campo educativo no se reduce a lo escolar. Se sostuvo, asimismo, que refleja un problema que es producto de la propia conformación de la escuela moderna: una delimitación entre el "adentro" y el "afuera". No es posible pensar las instituciones ni las prácticas educativas aisladas del contexto social en el que se inscriben. Del mismo modo, las representaciones de los

docentes no se modifican al traspasar la puerta de la escuela; son las representaciones y concepciones de la población en general. En consecuencia, se planteó como interrogante cuál es el foco de la mirada de la Pedagogía y cuál debería ser. En este sentido, se señaló la necesidad de ampliar la mirada y de poner en cuestión los límites que demarcan el campo: ¿la Pedagogía debe referir sólo a lo educativo o debiera remitir al contexto sociopolítico más general?

Un segundo eje devino de la centralidad dada al aspecto transformador y giró en torno a la relación teoría-práctica. La Pedagogía tiene un potencial transformativo, pero si se trata de un pensar puramente teórico, no transforma, así como tampoco transforma si sólo se vuelca a la práctica. El hiato entre el pensar y el hacer fue señalado en el intercambio como un problema de envergadura para una pedagogía transformadora. En este sentido, varios sostuvieron que las expectativas de cambio y los desarrollos que se hacen en torno al cambio construyen una retórica incapaz de traducirse en hechos. Particularmente, se identificó como problema el "regodeo teórico e intelectual" al que pueden dar lugar. Por lo tanto, un tema central en la Pedagogía debería ser pensar la tensión entre la teoría y la práctica, lo que implica reparar en los sujetos a quienes llegan esos relatos, cómo llegan y de qué manera inciden o no en la formación de los educadores y en sus prácticas. Asimismo, se destacó la importancia de tener presente también cómo incide la dimensión de lo institucional, para no pensar en el sujeto aislado. Las dinámicas institucionales actuales hacen difícil la posibilidad de pensar las prácticas, debido a que lo institucional se impone y el espacio para reflexionar es limitado.

En este punto del debate, surgió una pregunta referida a la posibilidad y fertilidad de escindir el pensar y el hacer. ¿Qué sería pensar distinto del hacer? Algunos expresaron que pensar en términos de teoría y práctica es entramparse, y que tal vez el tema pasa por redefinir el "hacer" desde una conceptualización que se suponga informada por un "saber" acorde a la especificidad de la práctica. Otros sostuvieron que las condiciones institucionales pautan un esquema en el que lo teórico y lo práctico está escindido y lo teórico aparece como lo no importante. En estas condiciones, cuando aparece un espacio para pensar, suele funcionar como el espacio de hacer catarsis y de la queja. Esto implica un problema con lo intelectual, con el trabajo intelectual; con la práctica intelectual. Praxis no es teoría y práctica adosadas, ni intercambio de una con la otra. Pensar es una práctica y plantear las cosas en términos de un enfrentamiento o una tensión entre la teoría y la práctica es un problema para poder avanzar en serio en términos de praxis.

El tercer eje, estrechamente vinculado con el anterior, se articuló en torno a los docentes, en el doble lugar de participar del movimiento de producción y circulación de conocimiento pedagógico, pero también de ser objeto de ese conocimiento.

"La persona llega de la calle, entra en la escuela y se transforma en docente. En algún momento debería sincerarse que el docente es un ser humano". Esta frase, expresada

por una de las participantes, generó un interesante intercambio acerca del docente y de la necesidad de generar una mirada pedagógica sobre esta figura. En este sentido, se señalaron tres cuestiones. Por un lado, si se pretende una educación transformadora, cómo lograr esa transformación con sujetos que viven y piensan en lo que la sociedad es. Por otro lado y en relación con lo anterior, pensar también el rol que históricamente desempeñó el docente, sea como garante de la reproducción de la dominación, como disciplinador, como autoridad legítima para el ejercicio de una violencia simbólica, etc. Sin embargo, y esta fue la tercera cuestión, justamente porque es un ser humano tiene anhelos, sueños, promesas y utopías, y es esta dimensión subjetiva proyectada a futuro la que abre el potencial transformador de la educación.

Ahora bien, "los docentes sabemos la importancia de prácticas dialógicas, hablamos de la resistencia y de la esperanza, pero somos los docentes los que tenemos que pensar cómo hacerlo y a la vez encontramos trabas. Es difícil". Para que la Pedagogía sea transformadora, precisa de sujetos transformadores, de docentes transformadores, lo que nos lleva a la necesidad de repensar el sistema de formación docente.

Por último, el cuarto eje se integró de un conjunto diverso de cuestiones que constituirían algo así como los nuevos temas de la Pedagogía y/o lo pedagógico en las nuevas temáticas. Se trató de un abanico de preocupaciones que articulan viejos tópicos que persisten y aparecen renovados, con nuevas cuestiones que demandan ser pensadas. En el diálogo aparecieron consideraciones acerca de la apertura de la formación docente a nuevas temáticas; los nuevos sujetos de la educación, sean estudiantes o docentes; la presencia y la ausencia de "lo pedagógico" en las propuestas curriculares de formación universitaria; el lugar de la experiencia; la especificidad pedagógica de temas como la violencia; el poder de los medios de comunicación para instalar perspectivas y conceptos o modos de pensar las cosas; y otros que emergen como demandas de intervención para la educación.

En síntesis, de acuerdo con la discusión desarrollada, la definición misma de a qué llamamos "pedagógico" abre un horizonte de problemas que refieren al estatus epistemológico de la Pedagogía; a su carácter sustantivo o adjetivo; a sus alcances y delimitaciones curriculares; a su carácter normativo y/o prescriptivo; a la relación teoría-práctica; a la importancia de los problemas debatidos dentro del campo educativo en relación a las demandas de la intervención, entre otras cuestiones relevantes.

Reflexiones generales sobre la discusión

Este debate, más allá de su especificidad, está signado por las preguntas que el contexto histórico, cultural y social plantea al conjunto de las disciplinas y prácticas. Volvemos a preguntarnos por "lo pedagógico" en un contexto de transformación cultural que expresa tanto la insistencia de temas epistemológicos irresueltos como el carácter problemático de su recontextualización presente.

Esto se expresó en los desplazamientos constantes que se produjeron a lo largo del debate entre lo que la Pedagogía es y lo que queremos que sea; entre lo existente y lo deseado, con un énfasis puesto en el segundo término. Este desplazamiento hacia lo esperado, posiblemente se vincule con que la Pedagogía aún no es reconocida y legitimada como campo de conocimiento en los ámbitos científicos y académicos tradicionales; ámbitos en los que la educación ha abrevado para su "saber experto" al menos desde fines del siglo XIX con la conformación de los sistemas educativos nacionales, por un lado, y la primacía del paradigma positivista por el otro. Sin embargo, es precisamente esta falta de reconocimiento y de legitimidad académicos lo que puede tener de potencia para transformarse en un espacio de nuevas formas de conocimiento.

Ha sido también central la pregunta por la incidencia de la separación teoría-práctica en nuestro modo de pensar y de ver la educación, y la reflexión respecto de hasta qué punto la pedagogía es heredera de esta escisión. En tal sentido, podríamos señalar los problemas relativos a su fragmentación disciplinar, a su separación de la ética y la política y a su desplazamiento a perspectivas técnico-instrumentales.

Una mirada transversal al intercambio reseñado permite observar cómo resulta recurrente la idea de que uno de los principales tópicos del debate pedagógico debería ser pensar al docente, tanto en su tarea como en su formación. Lejos de ser cuestiones circunscriptas al ámbito académico, resultan un desafío para la redefinición de las perspectivas desde las cuales se piensa la formación y se analiza el rol a fin de que las nuevas temáticas no supongan un aggiornamiento superficial y reactivo a las demandas externas, sino que, por el contrario, sean asumidas desde su especificidad pedagógica. Resulta en tal sentido importante resaltar la riqueza de los espacios de confluencia de las universidades y los institutos de formación para pensar estos problemas, transformado la dinámica histórica de separación de estas instituciones dentro del campo. Distintas iniciativas recientes han generado un diálogo interesante que se hace necesario profundizar en forma conciente para poder transformar también el vínculo entre quienes tienen a su cargo la tarea de formación.

En definitiva, en un contexto de incertidumbres, perplejidades y desconciertos, nos preguntamos, por un lado, qué temas y qué discusiones contribuyen a volver a pensar los problemas pedagógicos en su espesor y desde su complejidad, y, por otro, cómo abordarlos para profundizar esa dimensión de potencia transformadora que abre la Pedagogía en su carácter desafiante de lo académicamente instituido.

Grupo 4- Coordinadora del grupo de discusión: Silvia Sunsi

Relatora: Maura Ramos
Participantes: Andrea Vilariño; Tobías Corró Molat; Andrea Gagliardi; Ivana Murgia; Daniela Zabaleta; Antonela Tremari; Fabián Cabaluz; Paula Ojeda; Liliana Mattivi; Lucía Zalazar; Mirta Balsells; Laura Tarrio; Jonas Waks; Armando Belmes; Lidia Castiñeiras; María Susana Gallardo

Presentación del debate

Iniciamos el debate con una síntesis de la mesa que nos antecedió. Cuando se conformó el grupo, estábamos pensando en la diversidad de prácticas que nos habían planteado los expositores, desde las prácticas del sistema en escuelas primarias o secundarias, pasando por los movimientos sociales a lo largo de la historia y en la actualidad, recalando en las maneras de entender la práctica académica y la conformación de espacios de formación docente, es decir la práctica pedagógica en todas sus dimensiones.

La consigna de inicio para la discusión fue realizar una síntesis sobre esos temas a modo de disparador de la discusión. La frase inicial nos convocó "a tomar la palabra", se encadenaron preguntas, y esto nos permitió iniciar el debate. A continuación, algunos de los interrogantes que surgieron:

- ¿Es posible encontrar categorías que engloben y sinteticen lo propio de las "prácticas pedagógicas"?
- ¿Desde, una práctica pedagógica contextualizada, situada, es posible elaborar categorías generales que permitan definir a la pedagogía como pensamiento totalizador acerca de lo educativo?
- ¿Tenemos hoy problemas nuevos o son viejos problemas con nuevas respuestas en nuevos contextos de producción?
- ¿Es posible sostener sólo una mirada particular de las prácticas o éstas requieren de miradas totalizadoras que ya no pueden estar separadas de lo político?
- ¿Cuáles serían, entonces, los principios pedagógicos que se dan en los movimientos sociales?

Sintetizando, en esta introducción la coordinadora nos propuso algunos ejes para el debate a modo de ámbitos para encuadrar el debate:

- Lo cotidiano
- Lo político
- Lo pedagógico

Esta propuesta interpelaba nuestras propias prácticas ya que si bien el grupo estaba conformado en su mayoría por maestrandos, cada uno de nosotros desempeñaba su acción profesional en diferentes ámbitos de lo educativo y… se disparó la discusión.

El primer emergente fue la duda acerca de si ponerse a pensar en los distintos contextos llevaría a proponer diferentes pedagogías para diferentes grupos sociales, Entonces, ¿hasta qué punto nos conviene seguir especializando las acciones? La pregunta también es: ¿no será que la pedagogía tiene la responsabilidad de recoger todo esto y trabajar en un sentido totalizador de modo de diseñar puntos de partida y de llegada?

Es necesario recuperar las viejas preguntas como por ejemplo: ¿Para qué educamos? ¿Qué tipo de sociedad queremos? ¿Con qué hombre? ¿Cuál es el vínculo social que se desdibujó? Se nos hizo necesario hacer el esfuerzo de poner en palabras estas cuestiones. Seguimos atravesados por la tensión entre lo nuevo y lo viejo de los interrogantes, las preguntas son las mismas pero las respuestas son diferentes

Una advertencia: se percibe la tendencia de asociar lo nuevo con lo desigual y el riesgo de pensar pedagogías diferentes; la pregunta sería ¿cómo impulsar una pedagogía de la diversidad construyendo lo común? Es necesario construir lo común para colaborar con la reconstitución del lazo social que respete lo diverso sin caer en la homogeneización que nos llevó a este ningún lugar, estemos alerta para la construcción de lo común, de eso identitario que incluya la diferencia. Apareció como advertencia no sostener la desigualdad desde la práctica, ya que el peligro de justificar la desigualdad con prácticas desiguales o más iguales para unos que para otros acecha. Entonces ¿podemos en un sistema que impone la fragmentación imponer una educación no fragmentada? Las prácticas educativas son esencialmente políticas, no podemos pensarlas por fuera de esta condición, son siempre intentos de cambio.

El tema del contexto nos presentó un sinnúmero de tensiones: la situacionalidad de las prácticas debería permitirnos construir categorías para definir lo que está pasando en los diferentes ámbitos, y contribuir así a la construcción de teoría pedagógica.

Cuando supimos las respuestas nos cambiaron las preguntas, hoy aparecen nuevos sujetos y contextos que nos interrogan; el esfuerzo es, entonces, poder categorizar esos interrogantes y construir conocimiento pedagógico, en definitiva generar nuevas teorías desde el "compromiso con los otros", ya que si trabajo con otros debo permitir que éstos se expresen.

Destacamos la importancia de la pregunta, la actitud de interrogación que deberíamos generar en nosotros mismos cuando nos enfrentamos con estos nuevos contextos que suponen nuevos sujetos y contribuyen a las prácticas novedosas; esta actitud interrogante nos atrapó desde el principio, quizás porque por primera vez nos interpelaban y nos dejábamos interpelar por la complejidad de la práctica. Nos pareció que la estructura de las Jornadas había conseguido su objetivo, ser un espacio para pensar juntos.

El contexto nos impone cambiar los paradigmas con el fin de interpretar la realidad, éste podría ser hoy el problema de la pedagogía o de las miradas de lo pedagógico. En la base de este cambio están lo filosófico y lo epistemológico.

La discusión siguió intentando sintetizar la fragmentación, los contextos de producción de las prácticas, el suelo desde donde éstas emergen. Todo nos llevaba a tener que dar cuenta de que la pedagogía y la pedagogía crítica tienen un grado de complejidad que nos entramaba y que era necesario no ser dogmáticos ni etiquetar. No hay una única manera de ser pedagogo crítico, concluimos que para pensar los temas de la pedagogía crítica hoy es necesario fundamentar éticamente el campo de lo pedagógico.

Asociando temas y no yuxtaponiéndolos, complejizando las nociones, nos pareció que la invitación a pensar en las prácticas disparaba a un abanico de temáticas controversiales: en el intercambio ahora llegaba el momento de abordar la relación entre el saber pedagógico experto y el saber construido desde la misma práctica pedagógica, la famosa tensión entre teoría y práctica. ¿Es dicotómica esta relación o podría superarse con el concepto aristotélico de "praxis"?

Lo que hacemos es "praxis", tiene un impacto, siempre hace centro en la vida cotidiana del Otro, de los otros y de mí mismo.

La pedagogía crítica está en la acción, en la intervención, en lo que sucede; por eso nos pareció bueno volver a mirar a los pedagogos del pasado y sobre todo a los latinoamericanos que, se señaló, habían estado ausentes en el debate de las Jornadas; pero la historia no está cerrada, busca nuevas respuestas a viejos problemas.

Con el correr de la discusión fuimos definiendo cada vez más la práctica pedagógica; a la condición de política se le acercó el adjetivo de ética, el compromiso con los otros, propio de su desarrollo, la necesidad de poner en el centro la reflexión y la responsabilidad del agente.

Estábamos haciendo el intento de volver a definir los términos teóricos, no nos interesaba describir el objeto. La pregunta inicial fue ¿qué decimos cuando decimos pedagogía o cuando decimos práctica pedagógica?

En este contexto de cambios paradigmáticos hicimos el esfuerzo colectivo de volver a definir qué entendemos por estos términos ¿Acordamos? ¿Todos decimos lo mismo?

Habíamos estado hablando hasta ese momento de lo alternativo, lo que acontecía en contextos de exclusión pero gracias a la intervención de un colega brasilero llegó al debate la escuela estatal y pública; dijo el colega: "Poco se habló acá de la escuela pública estatal, para todos igual, ésta es realmente una discusión política."

¿Qué hacer con esa escuela a la que asisten el 80 % de los alumnos, por lo menos, en las grandes ciudades? Entonces otra tensión es ¿Es posible generar prácticas transformadoras en esa escuela moderna constituida con otros parámetros sociales, culturales, pensada para otros sujetos? ¿Podemos en esa escuela pública y estatal construir también rebeldía?

En el debate se fue dibujando otra figura importante de la práctica pedagógica en las escuelas, la del docente, con la condición de que, para tomarlo como sujeto transformador, no debíamos tomarlo como sujeto individual sino colectivo. Promover la organización del colectivo docente, considerando que lo crítico de la pedagogía debería pasar por ahí, por la construcción de espacios colectivos docentes para la acción de prácticas realmente transformadoras y romper así con la impronta individualista del trabajo de maestros y profesores al interior de las escuelas que favorecen esa práctica individual, demanda que nos hacemos para la organización de la escuela.

Esa escuela pública que llegó desde la mano del colega de Brasil inspiró otras intervenciones que fueron poniendo de relieve la necesidad de construir lo alternativo dentro mismo de los sistemas educativos .

Otra tensión abordada fue la que se crea entre lo público y lo privado: ¿Es posible, desde la escuela, fortalecer la construcción del espacio público?

Ocupar el ámbito escolar desde lo colectivo es propio de la escuela pública, o por lo menos deberíamos poder hacerlo constituyendo un nuevo espacio en un viejo espacio, y aportando nuevas respuestas, situadas en nuevos contextos de diversidad, a las viejas preguntas de todos los tiempos.

La escuela deja de ser neutral, se podría constituir como un espacio dentro del cual tendría sentido construir alternativas educativas.

Al final de esta trama construida desde las preguntas iniciales alguien trató de hacer una síntesis uniendo el principio con el punto hasta el cual nos había llevado el debate; empezábamos a concluir y lo primero que apareció fue la necesidad de plantear un espacio colaborativo entre la academia y las prácticas en el campo o en los campos diversos desde donde esa práctica pedagógica emerge, atravesados por el territorio; la escuela o las escuelas tienen mucho para proponer, el tema es saber interrogarlas y permitirnos reflexionar juntos sin dicotomizar por un lado los espacios académicos de producción de conocimiento, y por el otro, una práctica sin ningún espacio para la reflexión.

Una colega cerró trayendo la metáfora del principio con la que se abrió el debate: "les damos la palabra"; dijo "…entonces nosotros la tomamos, y entre todos lo que estuvimos haciendo es tratando de mirar, resignificando la práctica pedagógica hoy con todos los ingredientes de complejidad con que se nos presenta".

La coordinadora cerró el debate dejándonos una idea de A. Gramsci "toda hegemonía es pedagógica y toda contra hegemonía es siempre pedagógica", esto sintetiza el sentido político de la pedagogía: en la medida que seamos conscientes de la construcción de contra hegemonía, desde la escuela pública, o desde espacios sociales alternativos; no importa dónde estemos, siempre podemos estar construyendo contra hegemonía.

Reflexiones generales sobre la discusión.

Es imposible debatir sobre las prácticas pedagógicas sin dar cuenta de las tensiones por las cuales estas son atravesadas; tantas tensiones hay como complejas y diversas son las razones por las que los hombres realizamos nuestras acciones.

El debate permitió construir una trama, alrededor de la tensión que expresa la relación entre teoría y práctica o entre lo individual y lo colectivo, entre lo diverso y la fragmentación, entre lo común y la mera homogeneización. Tal vez esto resuma las

viejas preguntas, y las nuevas enunciadas en nuevos contextos, en los nuevos territorios en donde habitan.

Pero además de las tensiones teórico-categoriales de la pedagogía nos tensionaron a nosotros, sujetos de esas prácticas, nuevos problemas:

- Pensar a las prácticas transformadoras, nuestra propias prácticas, como posibles convalidantes de la desigualdad, y tener el alerta de que la práctica pedagógica en la diversidad no sea funcional a la desigualdad.
- No olvidarnos de pensar la escuela estatal y pública como un espacio posible de transformación y darnos cuenta que lo colectivo, la búsqueda de estrategias comunes se puede, también, crear al interior de estas instituciones.
- No olvidarnos de recuperar la tradición latinoamericana a modo de situar nuestro pensar y accionar pedagógico en el suelo que nos constituye culturalmente.

En el devenir de la discusión aparecieron algunas certezas: sabíamos que la construcción de una identidad colectiva es nodal a la práctica pedagógica crítica, que es hoy un imperativo trabajar en las instituciones o por fuera de ellas hacia la constitución de sujetos colectivos, que la práctica pedagógica tiene una característica similar a cualquier práctica humana, es ética y política porque, como transformadora, compromete al agente con su acción y lo responsabiliza.

Nos pareció importante visualizar y resignificar estos espacios de reunión, los de las Jornadas, como prácticas pedagógicas en sí mismas, porque aportan a la discusión de la pedagogía crítica donde la palabra puede ser tomada, recreada, resignificada, y esto nos compromete con el decir y el hacer

Nos permitió poder relacionar los desarrollos pedagógicos académicos con los agentes de las prácticas pedagógicas en una relación dialéctica de ida y vuelta superadora encarnada en la diversidad de nuestras actividades profesionales.

Así, entre tensiones y alertas transitamos una parte del difícil espacio teórico que se le presenta hoy a la pedagogía para ser crítica y entonces, productiva

Grupo 5 -Coordinadora del grupo de discusión: Silvia González

Relatoras: Claudia Loyola, Silvia Satulovsky
Participantes: Mariana Spravkin; Egle Pitton; Marcela Fidman; María Susana Pilovich; Adriana Raíces; Adela Shraiber; Marcela Liñares; Ana Senatore; Mónica Echegaray, Estela Ahamendaburu; Lorena Piliponsky; Fanny Kusminisky.

Presentación del debate:

En el inicio se acuerdan ejes de trabajo por medio de un torbellino de temas para discutir. De este modo partimos de la necesidad de contextualizar las prácticas pedagógicas. Se visualiza, así, una gran distancia entre lo que se produce en distintos espacios (se alude a ámbitos universitarios) y lo que llega a las instituciones, pensando no

sólo en el docente sino en todos los actores, como para que ese conocimiento aporte a la construcción de un lazo social.

Resultó interesante pensar a la ESCUELA, como institución en su conjunto y no cómo mera "fábrica" de un nuevo docente. Desde esta perspectiva emergió la pregunta sobre cómo acercar este resurgimiento de la pedagogía a los padres, a los pibes, a los vecinos.

Si no hay producción colectiva, la pedagogía genera una "jerga" que no trasciende cuestiones discursivas. Se cita a Cullen cuando pregunta ¿dónde habita la pedagogía? Y esa pregunta aporta algo diferente a la contextualización: Por un lado que hay distintos ámbitos de legitimación de saberes (el Ministerio, los ámbitos académicos, CEPA, etc) Espacios entre la Universidad y la escuela que no se reducen a "traer al maestro a la universidad" como un VISITANTE sino que permitan generar espacios propios para el ENCUENTRO.

Por otro lado que los especialistas no tienen miradas ingenuas sobre las prácticas escolares, siempre las prácticas están enmarcadas en políticas públicas que dan cuenta de una INTENCIONALIDAD POLÍTICA.

De allí que se reafirma que el único camino es la producción colectiva de lo pedagógico, que si bien puede ser considerado una enorme utopía, vale la pena. Hoy sabemos que no hay camino individual para la construcción del conocimiento y esto vale también para el conocimiento pedagógico.

En el debate hacemos referencia a la década del 60 y al aporte de Stenhouse, a partir del cual se puede plantear todo un recorrido de experiencias transitadas. A partir de esta recuperación nos preguntamos: ¿Qué pasó con esas experiencias? ¿Dónde están esas experiencias? ¿Qué derrotero han sufrido?

Nos pareció interesante pensar esto en relación a los movimientos sociales que hicieron un camino distinto a las propuestas hegemónicas. Hay otras prácticas construidas en ese límite.

De todos modos se vuelve a la pregunta sobre qué hace la escuela hoy con todo esto y dónde está la pedagogía entonces. Se insiste en la pregunta de dónde se produce entonces el conocimiento pedagógico: ¿está presente en el vínculo pedagógico, en las políticas públicas, en el afuera de la escuela, en la experiencia misma de los movimientos sociales…? Nos inclinamos a pensar una "pluriversalidad" de la producción del conocimiento

Se plantea la distinción entre el campo didáctico como más ligado a la problemática del aprender y del enseñar. Esa perspectiva puede nutrir a la pedagogía que implica una construcción teórica más amplia, más abarcativa. Se plantea que son miradas diferentes y que el desafío es que la didáctica también habite en la pedagogía.

Ahora bien, se plantea que la literatura que consultan los docentes, son aquellas que el mercado le presenta con diferentes calidades en la producción. Al docente se le plantean imperativos de la práctica, tiempos acotados y urgencias de resolución que lo compelen

a búsquedas de materiales más cercanos a esas problemáticas cotidianas. ("mientras sus alumnos fracasan no pueden sentarse a desentrañar el capítulo cinco de un libro").

El desafío vuelve a estar relacionado con el trabajo colectivo. La escuela como un lugar de formación continua, con aportes de los directivos que han transitado distintas culturas institucionales. Cómo empezar a construir juntos es la cuestión.

Si estamos pensando en la escuela como un lugar de formación de alumnos y docentes, es importante pensar qué hace la escuela con los alumnos, y con los docentes.

Hay un buen camino iniciado en la posibilidad de compartir espacios de crítica y reflexión sobre experiencias en la nueva organización de los profesorados.

Reflexiones generales sobre la discusión.

- El mercado pedagógico es un articulador privilegiado entre la producción académica y el conflicto cotidiano en las escuelas. Hay un abismo entre la academia y la realidad del aula. Recuperando la noción de hegemonía se plantea una mercantilización de la pedagogía.

El poder transforma esos sentidos pedagógicos construidos (se alude a que en el panel del día de la fecha no "estaba la escuela"). Definir a la educación popular como lo que sucede por fuera de la escuela, es producir un vaciamiento en la expectativa de aquello que la escuela debe ser. ¿Cuáles son las condiciones en las escuelas para generar una pedagogía crítica? ¿Qué tiene que pasar en una escuela para que se den condiciones para el trabajo colectivo?

Se retoma la idea anterior de que se ha pensado poco en las buenas experiencias adentro de la escuela. Las buenas experiencias escolares "tienen poca prensa". Esta cuestión también implica pensar que lo que da la voz al otro, al maestro, está fuera de la escuela. Y esto también es nuestra responsabilidad. ¿En qué lugar ponemos a esas experiencias?

Se plantea cómo en las prácticas llevadas a cabo por las políticas educativas a través de PROGRAMAS, esos recortes tienen sentido en sí mismo pero no conforman como respuesta a la problemática de la desigualdad. Como dichos programa no están universalizados generan desigualdad o la sostienen.

- Es preciso achicar la brecha entre la teoría y la práctica. Cuando hay decisión para acercar la teoría a la práctica esa brecha se accorta, pero en general se suele terminar reproduciendo una lógica jerárquica en relación al saber (esta es una vía para pensar). Cuando la brecha es enorme se expresa la diferencia entre quienes tienen el saber y quienes no.

Frente a la inquietud sobre cómo se construye la subjetividad del adulto enseñante, reconocemos que algo pasa que los docentes no se consideran profesionales. Esto también hace a las relaciones de poder. ¿Cómo se genera ese pensamiento? Esto también tiene que ver con momentos políticos determinados, en los cuales ha cambiado el prestigio puesto en el ser maestro.

Las políticas públicas de los 90 le quitaron la voz al maestro. Hoy hay una búsqueda de recuperación de su voz. Estas son contradicciones internas dentro del mismo Estado. Tal vez haya que recuperar la distancia entre recuperar la voz y considerarlos intelectuales críticos transformadores.

La Ley Nacional de Educación plantea que el docente es un profesional pero los alumnos no lo consideran así. ¿Cómo se trabaja para que los docentes se apropien de ese lugar? Esto parece depender de la construcción de otras relaciones sociales. Las condiciones actuales llevan a la proletarización del docente y a que no se consideren profesionales. ¿Cómo pensar otras relaciones sociales para tener alternativas? Lo escolar tendría que ser pensado en otra clave. Desde una mirada de la complejidad alejada del racionalismo positivista, desde la construcción de sujetos colectivos.

La alta frecuencia de rotaciones en el sistema, por ejemplo, atenta contra el trabajo colectivo; y esto también hace a lo escolar. Estas son las condiciones para pensar en la construcción de equipos de trabajo. También hay escuelas en las que se da mayor permanencia y estabilidad, lo cual es un indicador interesante que posibilita la construcción de un estilo de trabajo colaborativo. Esto genera instituciones más "habitables" tanto para docentes como para los alumnos. El trabajo colectivo permite dar sentido a la tarea, haciendo eje en la enseñanza. Este tipo de trabajo colaborativo también está presente en los movimientos sociales.

Los ejes propuestos por el grupo como temas para seguir trabajando y reflexionando son: vínculos subjetivantes; instituciones que habiliten construcciones históricas; la búsqueda; la cuestión del habitar; la valoración del encuentro horizontal.

Grupo 6 -Coordinadora del grupo de discusión: Lidia Roccella

Relatoras: Mónica Descalzo, Mariana Vázquez
Participantes: Rosalía Broitman; Virginia Palma; Zunilda Lagrú; Pedro Rubens; Virginia Todone; Esteban V. Da Ré; Graciela Paniza; Susana Szczupak; Natalia Baraldo, Noelia Orienti, Inés Oricchio, María Ester Elías, Mariana Vázquez; Mónica Descalzo, Inés Cappellacci

Presentación del debate

A partir de las presentaciones efectuadas en la mesa redonda del día sábado 8 de agosto invitamos a los participantes del grupo de discusión a reflexionar y debatir sobre dichas exposiciones. Planteamos algunas preguntas disparadoras a fin de dar inicio al intercambio de ideas:

- ¿Dónde está la Pedagogía? Hablamos de Pedagogía como campo en sí mismo y no como un sub-campo, lo que implica pensarlo como un terreno ambiguo y

subversivo que recupera la visión totalizadora del fenómeno educativo. En este sentido ¿la pedagogía se circunscribe sólo a la escuela o está en la sociedad en general?

- ¿Qué relación existe entre lo pedagógico y lo político?

Reflexiones generales sobre la discusión.

En el debate, recuperamos las exposiciones del día anterior, teniendo como principal referente la propia experiencia profesional.

Identificamos dos ejes de discusión sobre los cuales giraron los intercambios. Los pensamos en tanto ejes diferenciados para dar un orden a la exposición, más no por ello desvinculados entre sí:

1. La relación en tanto fragmentación entre la Teoría y la Práctica.
2. La Pedagogía como disciplina y/ o como dimensión.

1. La relación en tanto fragmentación entre la Teoría y la Práctica

Consideramos que, en general, la teoría y la práctica se encuentran desvinculadas en los ámbitos educativos formales: escuelas, colegios, institutos de formación docente, universidades. Se efectúan teorizaciones de carácter general desvinculadas de la práctica particular y las prácticas particulares que se llevan a cabo no suelen encontrar sustento en marcos teóricos. Es justamente en este movimiento entre lo particular y lo general que encuentra su habilitación la Pedagogía. La Pedagogía es vinculante, en palabras de Luis Rigal "es un calidoscopio, algo que está en constante movimiento", movimiento que se da, creemos, entre lo general y lo particular, entre la teoría y la práctica.

Insistimos, en este sentido, en la necesidad de vincular teoría y práctica que acarreen la reflexión crítica conducente a la revisión de las acciones educativas no transformadoras de lo establecido. Discurrimos que sin intervención, sin acción transformadora guiada por la utopía, la Pedagogía pierde su sentido. ¿Cómo debería actuar un educador crítico, entonces? Esto tiene sus implicancias para el profesor crítico, cuya práctica –práctica viva- será un ejercicio de articulación, de construcción constante con la teoría que comporte, por lo tanto, una acción pedagógica no prescriptiva, emancipadora, tendiente a la transformación en la búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria. Reflexionamos, así, que la Pedagogía tiene consecuencias políticas, éticas y epistemológicas.

2. La Pedagogía como disciplina y/ o como dimensión

A partir del eje anterior es que nos preguntamos si la Pedagogía puede ser pensada como disciplina o bien debemos considerarla como una dimensión de toda práctica social.

En primer lugar, referirnos a lo educativo sólo como "lo escolar" implica un reduccionismo que desconoce otros locus de aprendizaje. La Pedagogía, en consecuencia, trasciende a la problematización del vínculo pedagógico entre docente y alumno.

También es restrictivo pensar a la Pedagogía sólo como una disciplina meramente teórica. En este sentido, Henry Giroux ha definido a la Pedagogía como un campo de lucha que excede lo disciplinar, un lugar de resistencia, de contestación y de mediación; un espacio de poder donde se crean y negocian significados sociales y valores culturales.

Lo pedagógico es una dimensión que atraviesa, a la vez que implica, la práctica, la reflexión teórica, la acción transformadora emancipatoria, que vincula el pensamiento crítico a la acción política colectiva.

Concluimos que la discusión entre teoría y práctica es fútil si se sobredimensiona una por encima de la otra. La fragmentación que observábamos al comienzo del debate se podría resolver, a nuestro entender, con la Pedagogía como vínculo y articulación entre teoría y práctica, lo que implica pensar lo pedagógico como dimensión que atraviesa lo político, lo ético y lo epistemológico, en tanto lenguaje y campo de lucha. La construcción de una mirada pedagógica de las prácticas como problematización de la realidad, habilita la superación de los reduccionismos y las miradas aplicacionistas así como también resitúa "el para qué", la intencionalidad política y la ética como elementos centrales de la pedagogía.

Grupo 7 -Coordinadora del grupo de discusión: Flavia Gispert

Relatores: Alejandro Vassiliades y María Gabriela Hernando
Participantes: Margarita Santander; Ana Moszkowicz; María Angélica García De Galdeano; Analía del Valle Motos; María Alejandra Pampín; Eliana Judit Mariano; César Linietsky; Rosana Elizabeth Ponce; Víctor Marcelo Piaggio; Susana Martelli; Cristian Lucero; Carlos Pochiero, Delia Juliana Méndez; María Magdalena Charovsky; Marcelo De Lisio.

Presentación del debate:

Dispuestos en forma circular la coordinadora nos propuso la presentación de cada uno de los participantes de este espacio de intercambio y discusión para, luego, plantearnos como disparador algunas de las sistematizaciones efectuadas en la mesa redonda: "Lo pedagógico en las prácticas educativas". Ellas se centraron en los siguientes tópicos:

- Definir el contexto en el que se inscriben las prácticas educativas. Las experiencias de la práctica presentadas en la mesa partieron, en todos los casos, de caracterizar el contexto social más amplio donde se desarrollan.
- Considerar la dimensión de lo político para comprender lo pedagógico en las prácticas educativas.
- Mirar las prácticas particulares permite reproblematizar algunas cuestiones pedagógicas más generales. Vinculación entre una mirada situada y una mirada más general que intenta conceptualizar las prácticas.

- De la presentación de Myriam Feldfeber se interroga sobre: ¿cómo el modelo implica un cambio en la consideración del docente como sujeto político?
- De la presentación de Anahí Guelman rescata las características de los movimientos sociales y dentro de estos, se delimitan rasgos pedagógicos: reconocer que la misma experiencia del movimiento es formativa recuperando las nociones de: territorialidad, autonomía, horizontalidad, identidad. Esto permite pensar lo pedagógico en términos más generales y no restringirlo solamente a lo educativo.
- De la presentación de Ana Pagano retoma elementos presentados, luego de contextualizar la experiencia de chicos en situación de calle. Se habló del vínculo pedagógico, problemáticas, el "dar la palabra", los equipos interdisciplinarios, la recuperación de saberes de esos chicos, la necesidad de tener marcos de intervención flexibles, etc.
- De la presentación de Mónica Paso recupera las metáforas que sirven para pensar los planteos pedagógicos en general.
- Finalmente se cuestiona. ¿Cómo trabajar en un ámbito pedagógico genuino?, ¿Cuál es la posición política que asumen los educadores al formar?

De esta manera, el eje de la mesa y estos primeros tópicos abrieron el proceso de diálogo y de circulación de la palabra y fueron recuperados en el curso de las conversaciones.

Reflexiones generales:

Un primer eje de discusión fue **el lugar de lo pedagógico en la localización de las experiencias educativas en la "escuela" y "más allá de la escuela".**

En la conversación fuimos marcando y poniendo en tensión algunas dualidades entre las prácticas educativas adentro y fuera de la escuela. Una de ellas es la de ser incluidos y reconocidos dentro del sistema educativo o ser autónomos y construir una lógica propia, como es el caso de las experiencias educativas que acontecen en los movimientos sociales. La otra consistió en problematizar por dónde pasan las prácticas innovadoras, si necesariamente en la escuela o fuera de ella. Al respecto se señaló la necesidad de articular y poner en diálogo las diferentes experiencias de la praxis y que ambas se centren en el concepto de educación pública popular. En esta problematización se apuntaron como líneass de discusión la necesidad de superar la dicotomía escuela/afuera de la escuela y tradicional/innovador, en particular a partir de experiencias de militancia y compromiso social que se despliegan en ambos espacios y sobre la base de la idea de que las lógicas escolares hoy impregnan las experiencias "del afuera" como así también ellas impactan en algunas propuestas "al interior" de las instituciones educativas.

Un segundo eje estuvo puesto en **las relaciones de mutua implicancia entre la Pedagogía y las prácticas educativas**, y en la necesidad de considerarlas en nuestra discusión sobre la localización de lo pedagógico. Al respecto uno de los integrantes expresa que toda práctica educativa conlleva una reflexión y por tanto es pedagógica. En tal sentido, esta distinción es una falsa antinomia. Asimismo, se desarrollaron discusiones en torno de las relaciones problemáticas que la pedagogía establece con proposiciones normativas y vinculadas al deber ser.

Un tercer eje se centró en **cómo juega el contexto social e institucional en las prácticas educativas y en la localización de lo pedagógico en ambos espacios.** Aquí el intercambio versó acerca de que no siempre se sigue que de un buen contexto devienen buenas experiencias, sino que es posible encontrar buenas prácticas educativas en contextos adversos y malas prácticas educativas en contextos favorables. Sin embargo, acordamos que la dimensión institucional juega un papel importante en la posibilidad de generar buenas prácticas debido a que a las instituciones la hacen los actores y cuando se dan acuerdos colectivos y compromiso con la tarea estas son posibles de realizarse, a partir de la capacidad de agencia de los sujetos. Un integrante plantea que el daño más grande que hoy tiene la escuela es la falta de un trabajo colectivo en el contexto neoliberal siendo la tarea docente, muchas veces, una práctica en soledad. También se señaló que la dimensión institucional es muchas veces la que habilita la expansión de dichos compromisos, aunque ellos también se ven limitados por la necesidad de cumplir requisitos burocráticos por parte de quienes se desempeñan en cargos directivos o públicos.

Un cuarto eje recuperó una de las metáforas presentada por una de la panelista de la mesa redonda referida a entender la **"educación como un destino o antidestino"**. Este último sentido, expresa uno de los miembros del grupo, permite repensar la educación y nuestro lugar como educadores. Esto es pensarnos como sujetos creadores y políticos donde la transmisión de la herencia cultural se rehace en manos del educador y se reinventa en las nuevas generaciones. La conversación giró en torno a la posibilidad de los docentes en producir otros contextos y horizontes y en la necesidad de asumir la responsabilidad por la tarea; explicitando como característica y elemento perturbador de la labor docente, su trabajo "en soledad". Por otra parte, una serie de discusiones giraron en torno a la importancia de reflexionar sobre cómo los docentes se ven a sí mismos, como tarea para la reconstrucción de su lugar, como trabajadores de la educación y transmisores de la cultura.

Un quinto eje planteó la **necesidad de reconocer la no homogeneidad del campo pedagógico** cuestionando la necesidad de adjetivar o clasificar a la Pedagogía en Social, Tradicional, etc. Uno de los participantes manifiesta que estos procesos restringen la mirada reclamando la necesidad de volver a una Pedagogía en un sentido general. Por otra parte, se apuntó a que muchas veces las palabras no alcanzan para dar cuenta de la riqueza y complejidad de ciertas problemáticas. Asimismo, se señaló el riesgo de caer en la autorreferencialidad o en la ilusión de que la pedagogía se encuentra en un solo lugar. El desafío es, entonces, poder dar cuenta de las diferentes posiciones que asume

lo pedagógico, de poder reconocer e incorporar nuevos lenguajes en este campo y también de pensarnos como parte de esta construcción no cerrada.

Un sexto eje se basó en la **necesidad de pensar a los docentes como sujetos políticos** para plantearnos la necesidad de "abrir" qué significa lo político en el campo pedagógico y analizarlo en un sentido profundo. Aquí emergen varios comentarios. Para unos, lo político está atravesado por la ideología, la posición social, la formación de los docentes. Para otros, lo político está centrado en el poder, en las micro relaciones, donde acontece el acto de enseñar y donde es posible generar cambios. Para unos últimos si el educador no se da cuenta que es un sujeto político se transforma en funcionario, en un aplicador de políticas. Las conversaciones giraron, también, en la necesidad de pensar al docente como sujeto y objeto de la política. Otro aspecto que se mencionó es la relación *con* el Estado y *por fuera* del Estado; aunque no se profundizó.

Para concluir, un eje que atravesó transversalmente cada eje particular y que habilitó la discusión es **no considerar a lo pedagógico cómo algo cerrado sino como un campo, que al igual que las prácticas educativas, está sujeto a permanentes procesos de construcción y reconstrucción**. En definitiva, este carácter abierto de lo pedagógico es el que permitió las conversaciones que se dieron en el grupo de discusión, el que posibilitó pensar en intervenir en él desde un lugar activo -y no desde una posición que sólo se dirija a encontrar "dónde está" lo pedagógico- en instancias como las que se desarrollaron en estas Jornadas, y también reconstruirlo reencontrándonos con la posibilidad de la transformación y la construcción de horizontes educativos más democráticos y justos en América Latina.

Grupo 8 -Coordinador del grupo de discusión: César Linietsky

Relatoras: Victoria Orce y Egle Pitton
Participantes: Mariana Spravkin; Martha Isabel Rada; Mónica Echegaray; Alejandro Moretti; Silvia González; Mariana Dosso; Patricia Rexach; Egle Pitton; Estela Ahamendaburu; Claudia Loyola y Flora Losada.

Presentación del debate:

El taller se inicia con preguntas disparadoras del coordinador:

¿Cuáles son los canales de vinculación entre la producción teórica y el desarrollo de la práctica educativa? ¿Cuáles son los aportes de las temáticas pedagógicas que se presentaron en las exposiciones de los paneles, desde la perspectiva de los docentes? y ¿de qué manera esos aportes se divulgan, se leen, o discuten en las aulas con los docentes?

A partir de estas preguntas, los integrantes de la comisión comenzaron a expresar sus opiniones y puntos de vista. Para una mejor organización del relato, iremos señalando los tópicos principales sobre los que se debatió.

Un primer tópico giró en torno al debate entre la producción académica de la universidad, la práctica pedagógica en las escuelas y el trabajo cotidiano de los docentes. Se plantearon algunos interrogantes tales como: ¿la pedagogía es un saber de un determinado grupo social (los licenciados en ciencias de la educación)? ¿qué le pasa a un maestro con todo este cuerpo teórico? ¿la pedagogía logra su objetivo de producir conocimiento para enseñar mejor?[1]

En función de este planteo, se discutió acerca de qué significa "hacer pedagogía" o "dotar a los maestros de pedagogía" principalmente como algo diferente de "dotar de herramientas didácticas".

La pedagogía tiene un componente político importante, que la diferencia de la reproducción (aunque muchas veces la producción de conocimiento también caiga bajo la lógica de la reproducción). Lo que se rescató como aporte principal de los paneles centrales de la jornada es la posibilidad de considerar algunas claves teóricas que permitan pensar la enseñanza, el rol docente, qué pasa con los alumnos, etc. para reflexionar más ampliamente acerca de los sentidos sobre los cuales la práctica se desarrolla. Cuestiones tales como la des subjetivización (Grinberg), la cuestión del otro y la alteridad (Cullen) fueron señalados como algunos aspectos centrales que constituyen el campo de lo pedagógico.

En función de lo anterior, otro tópico sobre el cual se debatió fue el tema de las condiciones para la reflexión. En la universidad se desarrollan muchas investigaciones que apuntan a conocer y comprender cómo se enseña, cómo trabajan los docentes, cuáles son sus necesidades de formación, etc. cuyos resultados son considerados como aportes valiosos en los sentidos arriba enunciados. No se trata entonces de que falten elementos para la reflexión o que ésta sea escasa, sino que están siendo insuficientes las condiciones para que la reflexión y el pensamiento crítico tengan lugar.

Porque si bien por un lado abogamos como Giroux por el docente como intelectual transformativo, por otro lado sabemos que no hay muchas posibilidades de que el docente pueda reflexionar sobre su práctica ni sobre los aportes de la teoría. En esta línea se resaltó la exposición de Morgade en cuanto a que las acciones en este sentido son escasas y son cada vez más necesarias políticas de estado y de transferencia universitaria que sean contundentes.

En un momento de la discusión, se dio una suerte de "meta reflexión" acerca de los temas que se estaban debatiendo, que permitieron darle un giro interesante a los intercambios planteando un nuevo tópico. Se puso en evidencia que todo el tiempo se había estado hablando en términos dicotómicos acerca de la teoría y la práctica, de los licenciados y los docentes, de la producción de conocimiento pedagógico en la universidad y el trabajo docente en el aula. Se hablaba de abismo, de falta de puentes,

[1] En algún punto, estas preguntas fueron formuladas como una crítica hacia los licenciados en ciencias de la educación por parte de una participante del taller que no pertenece al campo.

de desarticulación. En este sentido, fue compartida la sensación de que el intercambio estaba girando en torno a la idea de la diferencia entre "trabajo manual e intelectual" retraducido como lo "académico vs. la práctica docente", cuando muchos de los presentes reconocían tener el doble rol: somos docentes y también somos licenciados en ciencias de la educación; enseñamos e investigamos. Hacer pedagogía es hacer desde el/los lugar/es donde cada uno está, revisando cómo se pone en juego la coherencia entre la teoría (nuestros saberes teóricos) y nuestra práctica. Y el componente político pasaría por hacer lo que Freire señala como "el inédito viable", y, de alguna manera, transitar de la reflexión a la acción.

La discusión volvió a girar en torno del problema de la producción de conocimientos pero esta vez algunos participantes hicieron hincapié en el problema de la legitimación del propio saber, la posibilidad de visibilizar que son las propias acciones las que llevan a la producción de conocimientos. La no conciencia de esta situación puede ser una de las causas de la brecha entre teoría y práctica de la que tanto se habla. Suele ser común escuchar a los docentes decir que no tienen herramientas. Pero generalmente lo que sucede es que esas herramientas están, se ponen en juego en términos de compromiso con su trabajo, pero no se reconocen como tales, porque ese saber que se genera no responde a la idea dominante de conocimiento como "lo que está en los libros".

Se dijo que uno de los problemas es que los maestros no suelen participar en las investigaciones, en la producción del conocimiento y que las innovaciones teóricas llegan tardíamente al aula; que a veces se pone demasiado énfasis sobre el docente y cuando el docente reflexiona, el énfasis se traslada al alumno. Todas estas opiniones generaron polémicas frente a las cuales se intentó encontrar algunas respuestas a partir del reconocimiento de la complejidad del campo de la pedagogía. Un campo con muchas dimensiones y con muchas pluralidades que hacen evidente la necesidad de contar, por ejemplo, con una mirada más amplia de la alteridad, del vínculo con el otro en su contexto social, como una de las claves que podría permitirnos pensar en la efectividad de nuestro saber. Un campo en el que se da una dinámica constante entre constitución y apropiación del conocimiento, donde hay una variedad de posiciones, de aproximaciones a cómo se construye ese conocimiento. Algo de lo que se está produciendo hace a la mirada del maestro, le da un anclaje. Hay una apertura al diálogo, porque todos los presentes participaron de las jornadas, teniendo y expresando posiciones diversas. Ahora bien, las opiniones coincidieron con que este diálogo debería ser una política de estado, y no estar basado en la voluntad de los docentes, para que la transformación sea posible.

Reflexiones generales sobre la discusión:

El tema de la escisión entre teoría y práctica es un tema que evidentemente sigue siendo central en el debate pedagógico y de difícil resolución. Carr y Kemmis sostienen que no puede haber ninguna "distancia entre la teoría y la práctica, sino sólo mayores o menores grados de desajuste", ya que "las prácticas cobran significado cuando se reflexiona sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican"[2]. En función de las opiniones vertidas en el taller, el desajuste se da principalmente por la falta de participación de los docentes en los procesos de producción de conocimientos pero también por la adhesión a una visión dominante que ubica al conocimiento como lo que se produce por fuera del aula, como si fuera algo que no tiene nada que ver con "dar clase". Lo importante es tener en cuenta las condiciones en las que el conocimiento se produce, básicamente porque estos conocimientos producen, a su vez, discursos sobre la educación.

En muchos casos el problema tiene que ver con las formas en que la pedagogía comunica sus enunciados, y lo hace de manera tal que parecen alejados de la realidad social. Como diría Justa Ezpeleta, muchas veces los discursos educativos "suponen" a la escuela, a los maestros, a los alumnos, los despojan de su dimensión social y cultural. Se habla de la escuela en general cuando, si bien hay características compartidas, las escuelas son diferentes como son diferentes los contextos en los cuales se ubican. Es conocido por todos cómo los discursos producen prácticas, cómo las palabras poseen una carga tal que determinan en parte, los fenómenos sociales. Como dijo uno de las participantes, "la pedagogía produce ideas que a veces terminan volviéndose clichés, porque adquieren una dimensión no prevista por la misma pedagogía".

Una de las conclusiones mencionadas en el debate relatado, que no llegó a desarrollarse, fue la pregunta acerca del concepto de praxis, acerca del/los ámbitos de participación de cada uno. Praxis entendida como acción y reflexión que es, como ha dicho Freire, transformar el mundo.

[2] Carr, W. (1996) Una teoría sobre la educación. Hacia una investigación educativa crítica, Morata, Madrid. Pp.34

A modo de Conclusión

Flora M. Hillert[1]

Hemos desarrollado dos días de trabajo de las Jornadas *"La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión"*, organizadas por nuestra Maestría en Educación "Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas".

Estas Jornadas estaban previstas para los cursantes de la Maestría, docentes y estudiantes de otros posgrados en educación, investigadores y profesores de Institutos de Formación Docente. Tomando como base a los 80 estudiantes de la Maestría, estimábamos una concurrencia de 150 personas. Este número fue ampliamente superado, dado que participaron 260 personas. Del total, 150 pertenecientes a la Universidad, y más de 100 provenientes de Institutos de Formación Docente, de Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, y del interior del país. También contamos con algunos participantes latinoamericanos.

Denominamos al evento *Jornadas de Debate y Producción*. Debate, porque sostenemos que en la circulación de la palabra, la expresión de ideas diversas, la argumentación, la fundamentación y la discusión respetuosa se resuelve la construcción de lo público. Producción, porque creemos posible generar instancias de diálogo colectivo que estimulen la reflexión profunda.

En aras de debatir y producir, acordamos no solicitar la presentación de ponencias. Sabemos que esto no es habitual, estamos acostumbrados a tener certificaciones por exposición de trabajos, que acrecientan nuestro currículo, pero reducen las posibilidades de auténticos intercambios en condiciones de tiempo acotadas; en muchos eventos suele suceder que al interior de grupos que cuentan con escaso tiempo para funcionar, se suceden intervenciones de diez minutos cada una, con otros tantos minutos finales de preguntas y respuestas; quisimos evitar con toda intencionalidad esta dinámica. Hemos tenido catorce expositores en tres Mesas Redondas, y la asistencia de 147 personas a los debates en nueve grupos de discusión, en los que hubo tiempo para tomar mate, exponer opiniones, producir síntesis. Los estudiantes de la Maestría cumplieron el papel de Relatores de los grupos de discusión.

[1] Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Profesora Titular de *"Educación I"* y del Seminario *Problemas y corrientes contemporáneas en Teorías de la Educación*, en el Departamento de Ciencias de la Educación. Directora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas.

La diversidad de los participantes no fue sólo resultado del trabajo de la Maestría ni de la Comisión Organizadora de las Jornadas, de alguna manera recogimos la amplia tarea desarrollada por el Departamento de Ciencias de la Educación en la organización de distintos eventos, en particular el trabajo en conjunto con institutos de profesorado en la organización del *"1er Congreso Metropolitano de Formación Docente"* realizado en noviembre de 2008 en nuestra Facultad; es decir, transitamos una senda que hemos abierto concientemente. Por otra parte, la misma matrícula de la Maestría presenta una composición diversa: egresados y docentes universitarios, egresados de otros niveles del sistema, educadores de Bachilleratos Populares y de movimientos sociales.

La cantidad de participantes generó un primer movimiento de sorpresa, que estimuló el deseo de iniciar las polémicas: ¿por qué nos sentimos convocados a debatir acerca de lo pedagógico situado en los escenarios educativos de nuestro país, como parte de la América Latina, en la hora actual?

Una primera respuesta inmediata, remite a la vitalidad de la pedagogía, que como el Ave Fénix renace en la Universidad de Buenos Aires y en otras universidades nacionales, después de un cuarto de siglo de estar ausente en los Planes de Estudios de algunas Carreras de Ciencias de la Educación.

Celebramos el resurgimiento de "la pedagogía", pero en las Jornadas preferimos trabajar "lo pedagógico" no cosificado, no sustancializado, sino como mirada sobre diversas problemáticas emergentes.

A diferencia del abordaje parcelado de las Ciencias de la Educación, lo pedagógico reclama una mirada totalizadora y compleja; a diferencia del énfasis analítico, demanda una síntesis práctica imbricada en la acción; a diferencia de limitarse a trabajar sobre el conocimiento de la realidad, requiere ineludiblemente la utopía; conlleva un carácter propositivo, una elección de valores, una construcción de sentidos culturales, que trascienden la descripción y la explicación.

Muchas de las exposiciones presentadas en las Jornadas fueron una muestra viva de una mirada interdisciplinaria, que conjuga enfoques culturales, psicológicos, históricos, sociológicos, políticos, filosóficos, en el estudio de problemas candentes de nuestra realidad. También en la Carrera de grado de Ciencias de la Educación de nuestra Facultad, aspiramos a erosionar las fronteras disciplinares y ensayar espacios interdisciplinares.

Nuestra mirada pedagógica para el siglo XXI vincula estrechamente la educación con la política y con la ética: con las batallas de los pueblos de nuestra América por tomar sus destinos en sus manos, por ejercer en distintos grados su capacidad de deliberación, decisión y ejecución, en resguardo de los bienes de la madre tierra, por una redistribución más justa de la riqueza, por una ética solidaria, por el goce y la producción de la cultura de todas y todos para todas y todos.

Si los debates en torno de la pedagogía y lo pedagógico en las Jornadas condujeron casi por automatismo a la relación entre teoría y práctica, e inmediatamente, adherido a este abordaje, a la personificación de los opuestos en actores teóricos y prácticos,

asimilando los primeros a los académicos universitarios y los segundos a los docentes en la tarea de aula, tenemos que decir que la composición de los asistentes al evento encontró a estos sujetos diferentes en un mismo espacio de conversación. En este sentido, las jornadas fueron una pequeña experiencia de las posibilidades de intercambio, y, en palabras de los protagonistas, una actividad educativa en sí misma. La búsqueda de lo común entre las diferencias permitió admitir que "el abismo" entre pensar y hacer, no se verifica sólo entre la escuela y los espacios académicos sino muchas veces también al interior de la escuela, y de cada docente, en la coherencia entre su pensar y su actuar.

La invitación a las Jornadas fijaba tres ejes para el debate: teorías, temas, y prácticas. No resultaba fácil separarlos, porque hay prácticas en relación con temas y con sujetos, y construcciones teóricas que responden a nuevos temas y problemas.

En la preocupación de los organizadores y los participantes estuvo presente el debate sobre lo escolar, el interior de la institución escuela, aunque quizás no en su forma más habitual.

Se intentó encontrar lo nuevo dentro de lo cotidiano: las políticas de escolarización, la escuela en territorios de pobreza y marginación, la circulación del poder al interior de las instituciones educativas, las problemáticas de la violencia, la disciplina, el género, lo estético, la formación docente. En los grupos de discusión, se retomó la problemática escolar sobre estas nuevas realidades y se agregaron otras.

No tuvieron la misma presencia las tareas habituales, diarias, de la enseñanza en el aula. Intentamos hacer una distinción reflexiva en torno de "lo pedagógico" – que trata sobre la educación- y "lo didáctico" –que trata sobre la enseñanza-. Reconociendo la centralidad de la enseñanza de contenidos científicos, técnicos y culturales en general en la educación, señalamos por ejemplo, que la formación en la nueva ciudadanía no puede resolverse con buenas clases de ciudadanía, sino a través del ejercicio de la ciudadanía práctica en el aula y en el conjunto de la institución. Tampoco temas como la formación para la no violencia, la no discriminación, la diversidad de género, se resuelven a través de buenas clases sobre igualdad, aunque esto pueda y deba hacerse. No se trata de dar lecciones de ética y participación política, sino de praxis ética y política en la escuela. Y esta construcción teórico – práctica es la que nos convoca.

¿Qué es lo que cuestionan los nuevos temas y prácticas, o los nuevos enfoques acerca de viejos temas y prácticas, que irrumpen en los actuales debates educativos?

No cuestionan la vigencia de la educación ni de la escuela, sino el modelo escolar de la Modernidad.

La educación moderna tuvo como pilares un espacio cerrado –la escuela- levantado como ejemplo frente a su medio ambiente; un conocimiento parcelado y sin puentes con el conocimiento cotidiano y popular, un cuerpo de especialistas de la enseñanza excluyente de otros educadores, una imagen de educando que no es el actual.

Pero si pensamos que la escuela sí tiene vigencia, surge como interrogante la posibilidad de generar prácticas transformadoras en esta escuela moderna constituida para otros parámetros sociales y culturales, pensada para otros sujetos.

¿Es posible avanzar en democratizar la institución, el conocimiento, los enseñantes de la escuela pública, imprimirles sentidos progresistas, populares, emancipadores? ¿Podemos en esa escuela pública y estatal desplegar acciones alternativas de producción cultural y construir subjetividades contrahegemónicas?

Afirmamos que sí con absoluta convicción, no sólo como deseo sino por la constatación de la existencia de nuevas prácticas y sentidos en la escuela pública argentina en los años posteriores a la crisis de 2001. Pero esto no se puede intentar desde una escuela cerrada. El modelo cerrado repercute en las prácticas mismas, en la repetición de propuestas que no logran incorporar otras experiencias, otras visiones.

Hoy existen saberes y agentes educativos en la sociedad que se hallan fuera de la escuela. Y la escuela cerrada no puede hacerse cargo de los nuevos temas ni practicar nuevas pedagogías.

Por eso propugnamos la apertura de la escuela al contexto -subrayando que la apertura debe ser selectiva, guiada por valores-, el corrimiento de las fronteras del conocimiento escolar, la participación de otros actores además del maestro en la enseñanza, la apertura hacia la cultura infantil, adolescente y juvenil, la ciudadanía escolar de los sujetos de la educación.

Esto plantea la necesidad de erosionar las fronteras entre educación formal y no formal, entre la escuela y el más allá de la escuela.

Y nuevamente, también en los debates acerca del Plan de Estudios de la Carrera de grado de Ciencias de la Educación hemos llegado a estas conclusiones, y estamos trabajando con una mirada integradora de educación permanente, escolar y no escolar.

En particular, conocer y analizar la educación fuera de la escuela, pone al descubierto nuevas problemáticas y nuevas prácticas e interpela al sistema escolar, a un sistema que para llegar ser totalmente inclusivo debe examinarse desde la exclusión, desde los márgenes, desde las raíces populares: por eso la realidad de los chicos de la calle, o la educación en los nuevos movimientos sociales, fueron temas centrales del encuentro. Pero no reservamos el término "popular" sólo para segmentos de la educación más allá de la escuela. Aspiramos a que el conjunto de la educación pública, estatal o social, sea democrática y popular por sus sentidos, sus contenidos, sus sujetos protagónicos.

Sobre estos aspectos creemos haber avanzado en las Jornadas, no sólo señalando que hay problemas nuevos, sino también que hay prácticas nuevas y elaboración de nuevo conocimiento.

Señalamos al principio la alusión a una fractura entre académicos y docentes.

¿A qué se debe esta fractura?

En diversas investigaciones constatamos que en muchos casos docentes de media y superior, y universitarios, comparten similares formaciones de grado y posgrado. La proliferación de ofertas de postítulos y posgrados y el genuino interés de formación continua así como la necesidad de puntajes, ha llevado a muchos docentes a realizar cursos y carreras en institutos superiores y universidades.

Por otra parte, muchos docentes de media y superior son docentes universitarios, y muchos docentes universitarios realizan además docencia o asesorías en los niveles medio y superior.

Lo que cambia, lo distinto, son las condiciones de trabajo de cada subgrupo de profesionales de la educación.

Mientras los universitarios tienen al menos el 50% de su tiempo destinado a la investigación, las reuniones de equipo, las tareas pre y post clase, muchos maestros y profesores suman hasta 40, 50, 60 horas semanales al frente de alumnos. En estas condiciones es imposible trabajar en equipo, reflexionar sobre la práctica, juntar el hacer con el pensar. Bourdieu nos recuerda un pensamiento de Platón, quien decía que cuando se está atenazado, corrido por la prisa, por la urgencia, no se puede pensar. Para pensar, para ser un pensador, es imprescindible tener tiempo. Más aun, podemos decir que sin estos tiempos lo que tiende a perpetuarse es la reproducción de lo existente.

Los docentes universitarios y no universitarios no tenemos naturalezas diferentes, tenemos condiciones de trabajo diferentes.

En particular, en el caso de los profesores universitarios el tiempo no destinado directamente a docencia se dedica a tareas de investigación. Desde estas investigaciones hemos ido aportando al conocimiento de temas como la formación y el trabajo docente, el embarazo adolescente, la violencia en -la escuela-, la institución en contextos de extrema pobreza e indigencia, la estética escolar, las pedagogías de las luchas sociales, y otros. Creemos que el valor específico de estos aportes facilita el diálogo entre educadores de distintos segmentos del sistema.

Para continuar tendiendo lazos entre profesionales de la educación, urge implementar horas pagas no al frente de alumnos para los docentes de media y superior. Cuando se dan posibilidades de reflexión y escritura, los docentes pueden producir tan bien como los académicos.

En los últimos años se han venido desarrollando también numerosas actividades conjuntas de investigación, talleres de narración de experiencias docentes, proyectos comunes con alumnos, encuentros.

Estas Jornadas se han inscripto en la misma línea.

Si en el curso de estos días hemos podido dialogar, es porque existen conocimientos y códigos de lenguaje comunes, es porque estamos construyendo los puentes, las traducciones, en una relación democrática.

La democracia no elude las diferencias: establecemos relaciones de igualdad y respeto, y en ese marco aportamos y aprendemos elementos prácticos y teóricos distintos, centrados en distinta medida en la enseñanza, el conocimiento del aula, el contexto, la investigación.

Entre todas las características de la actividad universitaria destacamos en especial a la investigación como un saber cultivado, que ansiamos compartir con otros colegas. En esa dirección aportan las experiencias sobre investigación participativa, investigación experiencial y sobre narrativa docente

Cultivar relaciones estrechas de cooperación y no de competencia, entre académicos / investigadores y docentes, entre educadores del sistema formal y del más allá de la escuela, tiene una importancia fundamental para superar "los abismos" y llegar a construir el bloque histórico democrático de los trabajadores de la educación, a la altura de las transformaciones nacionales y latinoamericanas que atravesamos.

Queremos avanzar en el conocimiento de la realidad educativa – que incluye su dimensión subjetiva- para transformarla. Para eso, no alcanzan el conocimiento explicativo, descriptivo, hermenéutico o interpretativo. Es imperioso aportar imaginativa y creativamente, heurísticamente, nuevos rumbos, formas, sentidos de lo educativo, y renovar sus prácticas. Por eso asumimos para nuestra praxis educativa la indicación del maestro Simón Rodríguez: "o inventamos, o erramos".

Pero no aspiramos a inventar respuestas absolutas y definitivas: rescatado el amplio campo de la pedagogía, queremos dejarlo abierto al pluralismo, a la crítica y la recreación permanentes como forma de existencia.



Se terminó de imprimir en agosto de 2011
Obra Completa
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.obra-completa.com.ar